Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8570279
Centre d'intérêt: 110

Québec (Province) Comité d'étude sur l'université et la société québécoise.

Rapport, mai 1979 : l'université et la société, une interdépendance à redéfinir / Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'université et la société québécoise. -- [Québec] : Editeur officiel du Québec, 1979.
83 p. ; 26 cm.

Code: 56-1009. Notes bibliogr. à la fin des chap.

ISBN 2-550-00066-8

ISBN 2-550-00068-4

Cote Dewey: 378.714/03r Cote LC: LA/418/.03

Descripteur(s): *Accès à l'éducation *Admission à l'université *Rôle de l'université *Relations université-communauté *Démocratisation de l'enseignement *Qualité de l'éducation *Marché du travail *Adéquation études-emploi *Service communautaire *Rôle social *Responsabilité *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Accountability

Le Comité a retenu comme priorités dans son rapport: 1. la généralisation de l'accès à l'université et les problèmes liés à son expansion; 2. la formation, surtout au premier cycle. L'analyse de ces problèmes a conduit le Comité à tracer des objectifs, tous liés à l'accessibilité. Chaque objectif fait l'objet d'un chapitre: 1. Assurer l'accessibilité aux institutions universitaires; 2. Assurer l'accessibilité à une formation de qualité; 3. Assurer l'accessibilité au marché du travail; 4. Assurer l'accessibilité aux services universitaires. Comment faire en sorte que ces objectifs soient atteints? Par un meilleur système de contrôles sociaux sur les universités. C'est ce que le Comité tente d'analyser dans le dernier chapitre.

Le rapport est présenté de la façon suivante. En tête de chaque chapitre se trouve la liste des thèmes qui y sont traités. Les recommandations se trouvent dans le corps du texte; une liste générale à la fin du rapport.

Le Comité est conscient que l'objectif choisi - l'accessibilité - impose des choix aux université et à l'Etat. Les université ne peuvent être à la fois tout pour tout le monde et bien gérer leurs ressources. Ce sont les universitaires eux-mêmes qui devront faire les choix qui s'imposent, redéfinissant ainsi la relation université-société. L'objectif d'accessibilité pose également un défi à l'Etat qui doit

évaluer si les moyens mis en oeuvre pour atteindre l'égalité des chances nécessitent des ajustements ou des correctifs. L'Etat doit en plus évaluer dans quelle mesure le cadre actuel d'exercice des responsabilités des universités répond aux exigences de l'accountabiliety et donner, au besoin, une impulsion pour effectuer les changements requis.

---

Type de document: 9

---

EDUQ 8570279

# Commission d'étude sur les universités

## Comité d'étude sur l'université et la société québécoise

Rapport — mai 1979

Gouvernement
du Québec

EDUQ 8570279

# Commission d'étude sur les universités

Comité d'étude sur l'université et la société québécoise

Rapport-mai 1979

# L'Université et la Société:

## une interdépendance à redéfinir

Ce document a été préparé pour la publication par le
secrétariat de la Commission d'étude sur les universités

André Trudel, *secrétaire général*

Dépôt légal : 2e trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2 - 550 - 00066 - 8 (édition complète)
ISBN 2 - 550 - 00068 - 4
Éditeur officiel du Québec, 1979

Gouvernement du Québec
**Commission d'étude sur les universités**

Montréal, le 31 mai 1979

Monsieur Jacques-Yvan Morin
Ministre de l'Éducation
et
Docteur Camille Laurin
Ministre d'État au Développement culturel

Messieurs les Ministres,

Conformément au mandat confié à la Commission d'étude sur les universités, le comité d'étude sur l'université et la société québécoise a l'honneur de vous présenter son rapport.

Veuillez agréer, Messieurs les Ministres, l'expression de notre haute considération.

Diane Wilhelmy
Président du Comité

**Membres du comité**

**Madame Diane Wilhelmy**
Président du comité d'étude sur l'université et la société québécoise
Directeur de la coordination de la gestion
académique, siège social de l'université du Québec

**Monsieur Roch Bolduc**
Président de la commission de la Fonction publique,
ex-sous-ministre des Affaires municipales et de la
Fonction publique

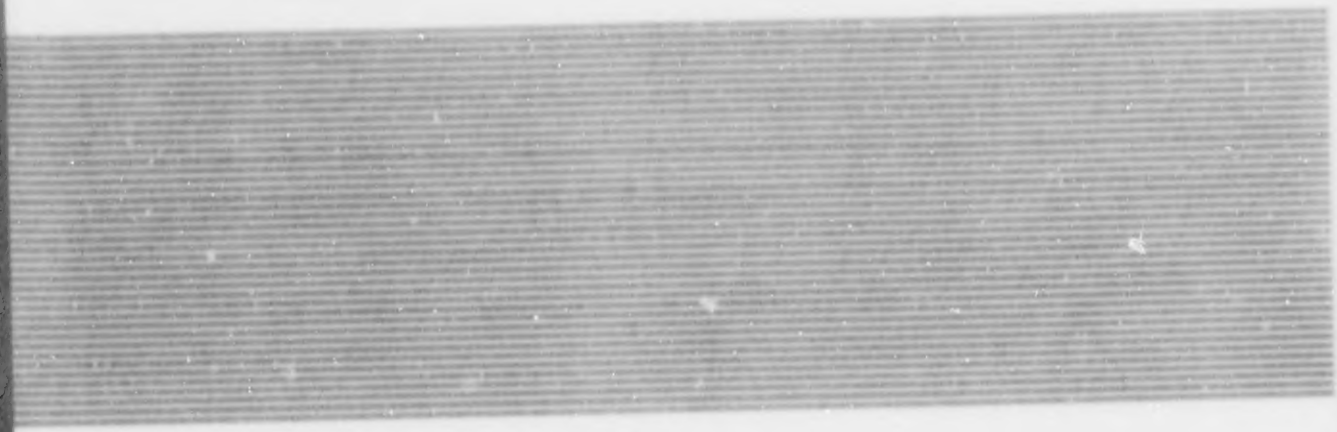
**Monsieur Camille Dagenais**
Président du conseil et chef de la direction
Le Groupe SNC

**Monsieur Marc-André Lessard**
Professeur titulaire, département de sociologie,
Faculté des sciences sociales de l'université Laval

**Monsieur Jacques Michaud**
Professeur au cégep de l'Outaouais à Hull

**Monsieur André Saint-Laurent**
Secrétaire

# Table des matières



# TABLE DES MATIÈRES

PAGE

**INTRODUCTION GÉNÉRALE**

1— Rappel du mandat d'étude du Comité et aspects de son travail ..... 2

2— La question centrale: la dépendance par rapport au savoir ..... 2

3— Les problèmes relatifs à l'utilisation des connaissances ..... 3

4— L'université et l'utilisation des connaissances ..... 4

5— Le rôle de l'université ..... 6

6— L'accessibilité à l'université: un problème majeur ..... 7

Notes ..... 8

**Chapitre I: Assurer l'accessibilité aux institutions universitaires.**

Introduction ..... 11

1— La scolarisation au niveau supérieur au Québec: qu'en est-il? ..... 11

1.1 Quelques données sur la situation actuelle ..... 11

1.2 Le choix d'objectifs propres au Québec ..... 12

2— Les facteurs qui influencent l'accessibilité des personnes et des groupes ..... 14

2.1 Les facteurs externes au système d'éducation ..... 14

2.2 Les facteurs internes au système d'éducation ..... 16

2.2.1 La présence d'universités ..... 16

2.2.2 Les règles d'entrée, de cheminement et de sortie ..... 17

3— L'instauration de règles nouvelles ..... 19

3.1 Le système actuel ..... 19

3.2 Le système proposé ..... 20

3.3 Ce que le système ne peut régler ..... 21

Conclusion ..... 23

Notes ..... 23

PAGE

**Chapitre II: Assurer l'accessibilité à une formation de qualité.**

Introduction ..... 27

1— La qualité et le niveau universitaire ..... 27

2— La notion de programme ..... 30

3— Un modèle général de programme ..... 32

3.1 Quelques traits fondamentaux de tout profil de formation de 1er cycle ..... 32

3.2 Un devis des activités de formation ..... 33

3.3 Quelques corollaires pédagogiques ..... 35

4— Le problème de la professionnalisation ..... 36

4.1 L'inscription des connaissances dans des schémas de pratique ou d'application ..... 36

4.2 La formation pratique ..... 36

Conclusion ..... 37

Notes ..... 38

**Chapitre III: Assurer l'accessibilité au marché du travail.**

Introduction ..... 41

1— L'université et la production de main-d'oeuvre hautement qualifiée ..... 41

1.1 Le problème vu sous l'angle économique ..... 41

1.2 La main-d'oeuvre hautement qualifiée ..... 42

1.2.1 Caractéristiques d'ensemble ..... 42

1.2.2 Les diplômés universitaires ..... 43

1.2.3 Le lien formation — emploi ..... 44

2— La planification de l'enseignement supérieur et de la main-d'oeuvre ..... 44

2.1 Les modèles de planification ..... 45

2.2 Les contingentements: une façon de planifier ..... 45

3— Entre la planification étatique et le laisser-faire: des voies possibles ..... 47

3.1 Les problèmes prioritaires ..... 47

PAGE

3.2 Quelques moyens ..... 47

Conclusion ..... 48

Notes ..... 49

**Chapitre IV: Assurer l'accessibilité aux services universitaires.**

Introduction ..... 54

1— La difficulté de s'entendre sur les termes ..... 54

1.1 De quoi parle-t-on? ..... 54

1.2 Peut-on parler de services gratuits? ..... 55

1.3 Quelques propositions pour faire avancer le débat ..... 57

2— Le lieu du problème: l'université ou la société? ..... 57

3— En attendant les consensus... que faire? ..... 58

3.1 Les objectifs et les moyens ..... 58

3.2 Les pièges possibles ..... 59

Conclusion ..... 60

Notes ..... 61

**Chapitre V: S'assurer que les universités assument leurs responsabilités envers la société.**

Introduction ..... 65

1— Le dilemme ..... 65

1.1 La clarification des termes ..... 65

1.2 Quelques caractéristiques du système actuel ..... 66

2— Le cadre général d'exercice des responsabilités ..... 67

2.1 Les motifs d'accountability ..... 67

2.2 Les options possibles quant à l'exercice des responsabilités ..... 70

3— Les aménagements souhaitables en vue de garantir l'exercice des responsabilités ..... 72

3.1 Les limites du système actuel ..... 72

PAGE

3.2 Des aménagements réalistes ..... 73

Conclusion ..... 75

Notes ..... 76

**CONCLUSION GÉNÉRALE** ..... 77

**LISTE GÉNÉRALE DES RECOMMANDATIONS** ..... 79

# Introduction générale

**Dans cette introduction le Comité sur l'université et la société québecoise met l'accent sur les thèmes suivants:**

— L'utilisation des connaissances pose de plus en plus de problèmes dans la société.

— Ces problèmes touchent de très près l'université qui, par vocation, élabore et transmet les connaissances les plus avancées et les plus spécialisées; ce rôle s'est précisé au cours de son histoire.

— Nous avons distingué deux grandes fonctions de l'université:

1) la fonction *service*:
   — enseignement;
   — recherche;
   — interventions dans le milieu.

2) la fonction *critique*.

— L'expansion rapide des universités à partir des années '60 a posé de nombreux problèmes; le Comité en a retenu deux:

1) le problème de l'accès à l'université à divers points de vue;

2) les problèmes de formation, surtout au 1er cycle.

## 1 Rappel du mandat d'étude du Comité et aspects de son travail

1.1 Le mandat d'étude confié au Comité sur l'université et la société québécoise par le Conseil des ministres donnait la priorité aux quatre thèmes suivants:

- la démocratisation de l'université;
- l'université et le marché du travail;
- l'université et l'opinion publique;
- la redéfinition de la mission de l'université.

1.2 Nous voudrions dire quelques mots sur les principaux aspects de notre travail.

- Nous avons soumis au public des hypothèses de consultation qui portaient sur diverses questions: la relation entre les modes de gestion des universités et *l'accountability*, le scénario de croissance des universités au cours des années '80, la définition du niveau universitaire, les programmes universitaires, les clientèles étudiantes, le réseau universitaire québécois (1) et le marché du travail.

- La consultation publique des groupes qui ont réagi à notre document de consultation a constitué une étape importante dans le déroulement de nos travaux; les commentaires émis, les questions et les objections soulevées lors des audiences nous ont permis de mieux comprendre les problèmes auxquels nous faisions face et de nuancer certaines de nos hypothèses. Il nous serait impossible de rendre compte en détail de l'apport des mémoires que nous avons reçus ni même d'y faire référence de façon explicite dans chacun des chapitres, mais nous pensons que les auteurs des mémoires retrouveront, tout au long du présent texte, les questions sur lesquelles ils nous ont fourni des avis éclairés. Compte tenu de l'ampleur de la tâche qui nous a été confiée, nous nous limitons à dresser une liste des thèmes proposés:

  *la place de la science dans la société, la croissance des universités, le rattrapage, la trilogie «bureaucratisation - syndicalisation - intervention de l'état», les structures actuelles du réseau universitaire, les programmes d'études, les étudiants à temps partiel, le marché du travail, la fonction recherche et les problèmes financiers.*

- Nous avons analysé la bibliographie des ouvrages qui traitent des universités québécoises, canadiennes et américaines et certains documents publiés par le gouvernement québécois ou d'autres organismes. Un point mérite ici d'être souligné: nous avons été étonnés du nombre impressionnant d'études et de documents publiés au Québec et au Canada dont l'objet est l'université, que ce soit par le Conseil des universités, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), le Conseil supérieur de l'éducation, la Direction générale de l'enseignement supérieur — par exemple les opérations sectorielles en sciences appliquées, en sciences fondamentales et en sciences de la santé-. Nous avons été tout aussi étonnés du fait qu'à de rares exceptions près, on n'a pas donné de suites concrètes à ces travaux. Nous souhaitons que notre rapport en permette une ré-actualisation.

- Nous avons confié des commandites à des chercheurs (2) sur certains sujets:
  - Les faits marquants de l'histoire du développement des universités (étude de deux cas: Montréal et McGill).
  - *L'accountability* des universités.
  - La description de certains éléments du système de contrôle des universités.

- Nous avons discuté avec des personnes et des organismes compétents dans les sujets qui sont du ressort de notre Comité. Par exemple: des représentants du Conseil des universités, de la Direction générale de l'enseignement supérieur, de la Direction générale de l'enseignement collégial, de l'Association du placement collégial et universitaire, de l'Office des professions...

  De toutes ces rencontres et sessions d'étude, nous avons dégagé certaines possibilités d'interprétation de la situation actuelle de même que des hypothèses intéressantes pour l'avenir.

## 2 La question centrale: la dépendance par rapport au savoir

L'université a reproduit de tout temps les grandes caractéristiques de la société où elle s'insère et elle a été soumise aux mêmes contraintes qu'elle; c'est en ce sens que nous avons dit dans le *Document de consultation* que nous considérions l'université comme une *variable dépendante de la société*. Cette définition nous apparaît toujours fondée mais il est important de la nuancer considérant l'interprétation qu'en ont faite les auteurs des mémoi-

res que nous avons reçus. Nous tenterons donc de la situer dans le contexte actuel où le développement des connaissances constitue un problème prioritaire pour toutes les sociétés.

Problème prioritaire, disons-nous, car il nous semble que de toute évidence le développement de la société est de plus en plus conditionné par le développement des connaissances et celui de leur utilisation. Ce lien n'a rien de nouveau, diront certains, mais il est devenu de plus en plus étroit au cours du XXe siècle; en effet, la somme des connaissances a augmenté considérablement depuis quelques décennies et celles-ci s'appliquent à des domaines de plus en plus divers. L'application de la science à la quasi-totalité des sphères de l'activité humaine qui se traduit par une explosion de la technologie a pour conséquence que nous ne parlons plus seulement de l'utilisation des connaissances à des fins personnelles, esthétiques et culturelles, mais d'une utilisation à des fins sociales, politiques et économiques.

Ce développement rapide des connaissances et de la technologie, qui en est l'application concrète, n'est pas sans influencer les hommes et les sociétés modernes: *le résultat est que nous sommes tous, jeunes ou vieux, dans les pays industrialisés comme dans les pays en voie de développement, de plus en plus dépendants de l'usage que l'on fait des connaissances dans la société.*

À ce propos, on a coutume de dire que tout savoir confère un pouvoir à celui qui le possède, ce qui voudrait dire que ceux qui en possèdent plus sont en situation de supériorité par rapport à ceux qui en ont moins et qu'il en résulte une inégalité, que ce soit entre les hommes, les groupes, les sociétés ou les états. Comme nous postulons que toute inégalité n'est pas inscrite dans la nature même des choses, nous sommes obligés d'expliquer les disparités entre les individus et les groupes par l'inégalité des chances d'accès aux ressources les plus importantes, dont les connaissances. Ainsi se pose le problème de la **démocratisation** des connaissances.

Ne nous méprenons cependant pas sur la signification du mot pouvoir. Il y a, bien sûr, le pouvoir entendu traditionnellement au sens des *establishments*: l'on conviendra aisément que les gouvernements ont plus de *pouvoir* que les partis d'opposition, en ce sens qu'ils contrôlent plusieurs moyens politiques et économiques, que les multinationales ont plus de *pouvoir* sur la détermination des prix de leurs marchandises qu'une entreprise de petite taille, mais il est un autre sens qui nous semble tout aussi fondamental, c'est celui qui est inscrit dans les réalités concrètes et quotidiennes de tous les individus et de tous les groupes.

Ce pouvoir, c'est d'abord celui de *comprendre* son environnement (personnel, professionnel, social...), et c'est aussi celui de pouvoir le *modifier* dans le but d'améliorer ses conditions de vie. Or, comprendre son environnement, c'est posséder certaines connaissances qui permettent d'interpréter avec justesse ce qui s'y passe, i.e. identifier les facteurs qui le conditionnent. Pas besoin de connaissances apprises à l'école pour y arriver, diront certains: à preuve, nos ancêtres qui se sont débrouillés sans diplôme. Ceci est en partie vrai, disons-nous, mais de moins en moins vrai à la fin du XXe siècle. Pourquoi?

Parce que les facteurs qui contribuent au développement de la société sont de plus en plus complexes et qu'un individu scolarisé est mieux outillé pour interpréter l'évolution de son milieu; les sociologues diront que cet individu est moins *aliéné*, nous nous contenterons de dire qu'il est plus apte à agir avec discernement et qu'il a de bonnes chances d'être un meilleur citoyen, au sens où sa participation aux débats sociaux et aux actions collectives peut y gagner en qualité. La même logique s'applique aux groupes, que ce soit au niveau du quartier, de la coopérative, de l'entreprise, de la région...; le pouvoir prend ici une dimension politique puisqu'il implique la possession de connaissances utiles dans la mise en oeuvre de moyens pour s'organiser avec efficacité, contester certaines règles du jeu et influencer ceux qui les contrôlent.

C'est en ce sens que l'accès à l'université devient un problème social puisque cet accès permet aux individus et aux groupes de profiter de la culture et de la science et d'acquérir un ensemble de connaissances qui auront une incidence sociale, politique et économique. Une région qui n'a pas sa part de diplômés universitaires est une région gravement défavorisée dans une société comme la nôtre.

### 3 Les problèmes relatifs à l'utilisation des connaissances

Plusieurs mémoires nous ont souligné qu'à l'heure actuelle, l'utilisation des connaissances

dans la société pose de sérieux problèmes: on s'interroge, en effet, de plus en plus et avec toujours plus d'insistance sur leur *place* dans notre société, sur leur utilité, sur les moyens de les contrôler et de les répartir. Ces interrogations portent à la fois sur des questions d'ordre technique (l'utilisation des connaissances comme telles) et des questions d'ordre moral et culturel (le mode de vie et les valeurs associés à la technologie). Cette situation est à maints égards paradoxale puisqu'on remet en question ce qu'on valorise très fortement par ailleurs.

La situation est paradoxale parce que, d'une part, on prend de plus en plus conscience de l'importance et de la nécessité des sciences dans notre mode de vie et parce que, d'autre part, l'acuité de problèmes tels que la pollution, l'énergie, les transports, l'environnement, le chômage incite beaucoup de gens à attribuer tous les maux actuels à la technologie; on en vient à douter des bienfaits que peut apporter cette science toute puissante. Dans les faits, cette attitude ambivalente vis-à-vis la science se traduit comme ceci: les tenants de l'éducation permanente, qui associent pour une large part le bien-être individuel et collectif à la possession de connaissances, dénient aux institutions d'enseignement le droit de prétendre être les seuls endroits où la science se crée et se transmet, mais cherchent en même temps à les ouvrir au plus grand nombre et à les contrôler.

Faut-il parler de crise ou simplement de malaise? Les études faites dans le cadre de l'Organisation de coopération et de développement économique (O.C.D.E.) confirment qu'il existe un malaise grandissant dans les sociétés occidentales face à la science et à la technologie: on sent le besoin d'exercer un contrôle. La majorité des états, du reste, en sont venus à statuer sur l'avenir des institutions de savoir. De telles initiatives sont inévitables si l'on songe à quel point ces institutions peuvent avoir partie liée avec le monde politique. En effet, nul ne niera que les états modernes se soient appuyés de plus en plus sur les institutions scientifiques pour mettre sur pied l'infrastructure qui leur était devenue nécessaire.

Le Québec n'échappe pas à cette tendance de l'état à intervenir auprès des *entreprises scientifiques*; la décision du gouvernement d'élaborer une politique de la recherche scientifique qui touche le monde industriel, le monde gouvernemental et le monde universitaire est révélatrice d'un choix de valeurs. Alors qu'on aurait pu imaginer que la Commission d'étude sur les universités constitue un comité spécial qui aurait étudié la recherche, il est plutôt apparu préférable au gouvernement de «rattacher la recherche universitaire à l'ensemble du système québécois de la recherche scientifique, dont on souhaite justement qu'il forme un tout de plus en plus articulé et organique». (3) Cette dernière affirmation tirée du Livre vert portant sur une politique québécoise de la recherche scientifique, indique clairement la volonté du gouvernement de mieux cerner les facteurs en cause dans l'évolution des institutions et les mécanismes qui régissent la production, la diffusion et l'application des connaissances et de les orienter vers des fins mieux définies.

*Crise, malaise, scepticisme, inquiétude..., peu importe le diagnostic posé; l'important c'est de reconnaître que l'usage des connaissances pose de plus en plus de problèmes dans notre société.*

## 4 L'université et l'utilisation des connaissances

L'université fait partie des institutions qui produisent, emmagasinent, transmettent et utilisent des connaissances. Tout accroissement de l'étendue des connaissances affecte directement les universités, c'est ce qui explique la multiplicité de leurs programmes d'enseignement et de recherche.

Les connaissances ne constituent pas un univers abstrait, séparé de la réalité socio-économique; elles sont, au contraire, un élément essentiel de la vie de toute société. Elles se matérialisent dans des organisations, des protocoles d'intervention, des machines, des outils...

Les applications toujours nouvelles des connaissances reposent certains problèmes d'ordre théorique; le progrès de la théorie modifie à son tour les applications pratiques. Un exemple suffira: combien de programmes universitaires se sont développés ou modifiés depuis qu'on utilise l'électronique dans tous les domaines de la vie sociale et quelle a été l'importance de la recherche universitaire dans la révolution électronique? Contenu des programmes et utilisation des connaissances sont liés dans un rapport dialectique. C'est ce qui

fait dire que le développement d'une société est en grande partie lié au développement de l'enseignement supérieur, mais il faudrait ajouter que le développement de celui-ci est également lié à l'utilisation que la société fait ou peut faire des connaissances avancées.

### Quelques éléments d'histoire

#### En Occident

On se fait beaucoup d'illusions sur les universités libres de jadis. On oublie même que les universités du moyen âge répondaient à des besoins sociaux très concrets, qu'elles formaient des conseillers, des fonctionnaires et des spécialistes nécessaires à la bonne marche de l'Église. *En simplifiant l'histoire des universités, nous dirons qu'elles ont été de tout temps des lieux de formation à certaines pratiques sociales et des lieux de discussion sous des régimes très variables*. Récemment, vers la fin du XIXe siècle, certaines universités sont devenues des lieux de recherche scientifique. Plus récemment encore presque toutes ont prétendu être ou vouloir être des lieux de recherche plus ou moins spécialisés. Quelques universités seulement ont été surtout des lieux de recherche. Partout la recherche s'est articulée plus ou moins aux besoins sociaux. Mais en même temps que la recherche se développait à la suite d'un plus grand usage des connaissances dans la société, plus se développaient aussi les programmes de formation si bien qu'on ne sait pas très bien si la croissance des effectifs universitaires est due à un effort de démocratisation ou à un besoin accru de personnel spécialisé.

#### Au Québec

L'histoire de nos universités est à peu près celle de toutes les universités occidentales; elle possède, cependant, des caractéristiques propres. L'étude de l'évolution des universités Laval, de Montréal et McGill (4) est passionnante sous l'angle des relations qu'elles ont entretenues avec la société. D'abord sous le contrôle étroit des églises, nos universités ont été conçues comme des lieux de formation professionnelle et leurs décisions de mettre sur pied des facultés et des programmes ont été dictées par un grand pragmatisme. Nos universités sont d'abord allées au plus urgent en formant les spécialistes dont la société avait besoin: des médecins, des notaires, des avocats, des théologiens. Puis au fil des ans elles ont formé des hommes de lettres, des hommes de sciences, des ingénieurs, des hommes d'affaires, des spécialistes en sciences sociales... et tout récemment des centaines de spécialistes aussi divers que des éducateurs physiques, des animateurs sociaux, des urbanistes, des informaticiens, des thérapeutes, des écologistes, des spécialistes en enfance inadaptée...

Certains groupes sociaux, en particulier les corporations, par l'impulsion qu'ils leur donnaient, ont été un facteur déterminant dans l'évolution de nos universités. Si l'on regarde de près la période qui s'échelonne du début du siècle à la fin de la deuxième guerre, nous voyons que c'est d'abord dans la société que se sont créées des *écoles* qui formaient à des pratiques déterminées et qu'il s'est déroulé bon nombre d'années avant que l'université n'intègre ces champs professionnels. Citons à titre d'exemple la médecine, l'arpentage, la foresterie, la pharmacie, le commerce, l'agronomie... Plus récemment, au début des années '60, l'état, en réclamant des spécialistes pour constituer une fonction publique moderne et sophistiquée et en créant de toutes pièces de nouvelles universités dans des régions autrefois dépendantes des universités métropolitaines, a joué un grand rôle dans l'expansion des activités universitaires.

L'objectif de démocratisation qui a inspiré la réforme générale du système d'éducation au cours des années '60 a également constitué un défi sans précédent pour notre système universitaire; celle-ci a eu pour résultat non seulement que le *nombre* d'individus admis dans les institutions universitaires a augmenté, mais aussi que *les caractéristiques et les préoccupations* de ces institutions se sont profondément modifiées. Nos universités ont donc peu à peu (voir inconsciemment) atteint un public plus large, de nouveaux groupes sociaux et elles ont été confrontées à des problèmes qui leur étaient en bonne partie étrangers quelques années auparavant.

*Ce que d'aucuns appelle l'explosion de l'université ou l'éclatement de son unité est en majeure partie causé par cette expansion rapide (liée à des facilités plus grandes d'accès) que les universités connaissent aujourd'hui sans trop savoir distinguer la cause de l'effet.*

Quelles conclusions tirer de cette brève rétrospective? Aucune qui soit une réponse directe aux problèmes de notre temps. Pour

notre part, nous nous sentons tout simplement renvoyés aux conditions nouvelles dont il faut tenir compte pour reconsidérer la réalité la plus fondamentale de l'université qui est la suivante:

> *L'université est le lieu où s'élaborent et se transmettent les connaissances les plus avancées et les plus spécialisées.*

On nous invite à faire ce que d'autres ont fait à d'autres époques et dans divers pays avec le même double souci de continuité et d'adaptation réelle à des circonstances nouvelles. Comme le dit notre mandat: « ... il faudra faire une mise à jour de la mission universitaire. Au cours des dernières décennies, la mission universitaire s'est considérablement élargie pour comprendre, entre autres, l'éducation permanente, la formation professionnelle d'adultes, des recherches souvent autonomes et éloignées des préoccupations de l'enseignement, des actions ponctuelles visant à provoquer des changements utiles dans la société... Le temps est venu de réviser les différents aspects de la mission universitaire et d'évaluer leur opportunité. »

Notre tâche ne sera pas facile: la consultation publique nous a appris qu'il n'existe pas de consensus sur les façons d'évaluer *l'opportunité* des activités universitaires, sur les raisons de leur remise en question et surtout sur le choix des organismes capables de mener à bien cette entreprise. Que la mission de l'université se soit considérablement élargie, tous en conviendront facilement; certains vont même jusqu'à dire que nos universités sont des *multi-universités* et que leur grande capacité d'adaptation aux besoins sociaux risque de leur faire perdre de vue leur spécificité. Mais encore faudrait-il s'entendre sur ce qui est spécifique à l'université et sur ce qui ne l'est pas; ce sera peut-être encore plus difficile, puisqu'il faudra prendre en considération un nombre imposant d'organismes et d'agents sociaux nés au cours des années '60, agents dont la mission consiste aussi à diffuser et à transmettre des connaissances.

Malgré tout, nous essaierons de définir le rôle de l'université.

## 5 Le rôle de l'université

Il n'entre pas dans nos intentions de proposer une nouvelle définition de la (ou des) mission(s) de l'université; la lecture des mémoires et des documents en provenance de pays étrangers nous incite à une grande modestie: les définitions varient selon les systèmes de valeurs et selon la conception idéaliste ou utilitariste que l'on a adoptée. (5) Notre position est celle-ci:

- *il existe plusieurs institutions universitaires au Québec de caractères très différents; il faut donc écarter une conception globaliste et unique;*
- *les relations entre les universités et la société sont multiples, complexes et variables dans le temps.*

Nous croyons, cependant, qu'il existe des traits communs à toutes les universités. L'on conviendra que, de façon générale, toutes ces institutions ont une fonction sociale, culturelle et économique. Elles remplissent aussi quatre fonctions plus concrètes quand elles assument:

a) La transmission des connaissances.
b) Le développement de nouvelles connaissances.
c) Le *stockage* des connaissances, grâce aux bibliothèques, aux banques informatiques de données, et surtout au réservoir de compétences qui se trouvent réunies en leur sein.
d) L'application et l'utilisation des connaissances.

Nous nous trouvons déjà à répondre, en partie, à la question portant sur la raison d'être des universités. Pour faciliter la lecture du texte, nous avons ramené ces fonctions à deux:

- *une fonction* **service** *et une fonction* **critique** (6).

### La fonction service

Cette fonction comprend des activités multiples, telles l'enseignement, la recherche, les interventions dans le milieu... Les universités n'exercent pas cette fonction de façon exclusive dans la société, elles la partagent avec d'autres institutions.

### La fonction critique

Il s'agit d'une fonction fondamentale puisqu'elle justifie à toutes fins pratiques une partie du statut spécial accordé aux universités. C'est une dimension importante de l'activité scientifique *et sa caractéristique est de s'exercer dans toutes les activités liées à la fonction service.*

Nous ne ferons pas un chapitre ou une section spéciale sur cette fonction car nous en tenons compte partout dans notre analyse.

Un point mérite cependant d'être examiné de façon spéciale: **la situation particulière du Québec**, à savoir sa taille, son niveau économique, le fait qu'il forme un enclos francophone en Amérique du Nord, le nombre limité des scientifiques en comparaison de leur nombre aux États-Unis, tout cela place inévitablement notre société dans une situation où il lui faut importer les connaissances. Cette situation n'est pas spécifique au Québec, elle est, au contraire, le lot de la majorité des pays.

Cela ne signifie pas que nos universités ne produisent pas de connaissances nouvelles; cela signifie, il faut le reconnaître, qu'il s'en produira toujours plus ailleurs, surtout dans un pays comme les États-Unis. Dans ce contexte, nous jugeons qu'une des tâches importantes de nos universités est de digérer les connaissances produites ailleurs, de les diffuser et de faire en sorte que nous n'accusions point un retard scientifique insurmontable.

Selon nous, la fonction critique des universitaires québécois doit s'exercer tout autant en évaluant et adaptant les connaissances produites à travers le monde, qu'en produisant des connaissances nouvelles.

## 6 L'accessibilité à l'université: un problème majeur

Compte tenu de ce qui précède, il apparaît maintenant opportun d'identifier les priorités retenues par notre Comité dans le présent rapport.

1) La généralisation de l'ACCÈS à l'université et les problèmes liés à son expansion nous apparaissent des questions cruciales.

   Cruciales parce que:

   — l'accès aux connaissances, par l'intermédiaire de l'université, pose le problème de la démocratisation des connaissances et met en cause la fonction sociale de l'université;

   — parler de l'accès à l'université n'est pas parler uniquement de l'accès aux diplômes, c'est aussi soulever le problème de:
   - la production des connaissances;
   - la signification de ces connaissances;
   - l'orientation du développement de ces connaissances.

2) C'est la formation qui pose le plus de problèmes et surtout au 1er cycle.

   Pourquoi surtout au 1er cycle?

   — parce que c'est le secteur le plus important, tant au point de vue des équipements et des locaux qu'au point de vue numérique (le volume des clientèles) et financier (les coûts associés);

   — parce que c'est le niveau d'entrée le plus large et celui qui est le plus en relation dialectique avec la société;

   — parce que c'est la *roue* du financement;

   — parce que les problèmes du marché du travail affectent surtout le 1er cycle;

   Tout cela ressort clairement des mémoires.

L'analyse de ces problèmes nous a conduit à tracer des objectifs, tous liés à l'accessibilité. Chaque objectif fait l'objet d'un chapitre.

— **Assurer l'accessibilité aux institutions universitaires**: chapitre I

— **Assurer l'accessibilité à une formation de qualité**: chapitre II

— **Assurer l'accessibilité au marché du travail**: chapitre III

— **Assurer l'accessibilité aux services universitaires**: chapitre IV

Comment faire en sorte que ces objectifs puissent être atteints? Par un meilleur système de contrôles sociaux sur les universités. C'est ce que nous tenterons d'analyser dans notre dernier chapitre intitulé:

— **S'assurer que les universités assument leurs responsabilités envers la société**: chapitre V

Il nous reste à dire quelques mots sur la présentation de notre rapport. Le lecteur trouvera en tête de chaque chapitre la liste des thèmes que nous y avons traités. Les recommandations se trouvent dans le corps du texte; une liste générale se trouve à la fin du rapport.

Le Comité tient à adresser ses sincères remerciements à tous ceux qui, de près ou de loin, ont participé à l'élaboration de ce rapport. Que soit toutefois spécialement reconnue la contribution des personnes suivantes: Messieurs Maurice Bouchard, François Giroux,

Denis Lachance, André-René Matte, Joseph Pattee et André Rémillard.

La production de ce rapport a été rendue possible grâce à la collaboration constante et à la compétence de Mesdames Diane David, Mariette Dion et Céline Gariépy. Nos remerciements s'adressent également à Mesdames Manon Houde et Nicole Jobin qui ont collaboré à certaines étapes de la dactylographie de ce rapport.

En dernier lieu, nous tenons à signaler les services rendus par le Conseil des universités et son personnel de secrétariat.

## NOTES

*L'astérisque * indique que la référence complète de l'ouvrage se trouve dans la bibliographie publiée par la Commission d'étude sur l'avenir des universités.*

(1) L'analyse de cette question ayant été confiée au Comité sur l'organisation du système universitaire (C.O.S.), nous n'en traitons pas dans le rapport.

(2) Les commandites ont été confiées aux personnes suivantes:

- 2.1 AUDET, Jean-Paul, université de Montréal:

  «Sur la notion de responsabilité de l'institution universitaire».
- 2.2 BELLAVANCE, Michel, École nationale d'administration publique:

  «Le rôle du ministère de l'Éducation du Québec dans le système universitaire québécois».
- 2.3 FROST, S.S., université McGill:

  «The history of McGill in relation to the social, economic and cultural aspects of Montreal and Quebec».
- 2.4 KERNAGHAN, K., université Brock:

  «The accountability of universities to society».
- 2.5 LORTIE, Léon, université de Montréal:

  «L'université de Montréal, les grandes étapes de son histoire».
- Ces commandites sont publiées en appendice aux travaux de la Commission.

(3) Gouvernement du Québec: Pour une politique québécoise de la recherche scientifique. Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 107.

(4) Le lecteur intéressé pourra se procurer les commandites de Messieurs Frost et Lortie (cf. note 2).

(5) cf. tableau, document de consultation de la Commission d'étude sur l'avenir des universités, p. 26.

(6) Cette classification est inspirée d'un article de Monsieur Michel Audet, université Laval, intitulé «La conception de l'Université et la place des sciences sociales» octobre 1977.

# Chapitre I

## Assurer l'accessibilité aux institutions universitaires

**Dans ce chapitre le Comité sur l'université et la société québécoise met l'accent sur les thèmes suivants:**

- L'accessibilité à l'université n'est qu'une priorité parmi plusieurs dans un système d'éducation financé en grande partie par l'État.
- L'accessibilité est soumise à des facteurs externes et à des facteurs internes au système d'éducation.
  - **Facteurs externes**:
    - les aptitudes, le goût, les moyens financiers des individus et l'incitation culturelle sont les plus importants.
  - **Facteurs internes**:
    - avant le niveau universitaire: rôle clé des cégeps;
    - au niveau universitaire:
      - la présence d'universités et leur localisation;
      - des règles d'admission justes et souples.
- La recherche d'un plus haut degré de scolarisation au Québec ne peut plus s'inscrire dans une simple perspective de rattrapage mais doit tenir compte d'un certain OPTIMUM, prenant en considération les groupes défavorisés, les régions, les cycles...

- Les règles d'entrée à l'université doivent être révisées et les règles de CHEMINEMENT dans les programmes doivent être individualisées: *c'est une façon concrète et opérationnelle de répondre aux besoins de l'éducation des adultes.*
- Les relations cégep-université doivent être revues dans le cadre d'une politique cohérente d'éducation des adultes.

**Introduction**

La tradition a voulu que le terme *accès* soit couramment synonyme d'admission dans une institution scolaire; c'est ainsi que pour un étudiant, l'accessibilité à l'université, c'est la possibilité d'y être admis. Nous avons donné dans l'introduction générale une interprétation plus large au terme accessibilité: l'accès aux connaissances. Ici nous allons traiter du sens courant donné à l'accès, c'est-à-dire l'admission dans une institution.

Cette question est soulevée souvent dans les débats actuels sur les universités. Autant de mémoires présentés, autant de points de vue.

Résumons les diverses approches:

1) La règle d'accessibilité générale est reconnue par tous. Elle découle du principe démocratique admis dans notre société qui peut se résumer dans cette formule simple: *quiconque a les aptitudes nécessaires devrait pouvoir accéder aux études universitaires.*

2) En pratique, l'accessibilité pose une multitude de problèmes concrets et c'est là que les analyses et les évaluations divergent. Voici les principaux problèmes qu'elle pose:

a) Un nombre trop restreint d'individus qui ont les aptitudes nécessaires, de quelque catégorie qu'ils soient, vont à l'université contrairement à ce que l'on peut observer dans d'autres sociétés.

b) La règle actuelle d'accessibilité est inadéquate car divers groupes dont les citoyens de classes défavorisées ou des régions éloignées, certains groupes ethniques, les personnes âgées, les handicapés... fréquentent peu ou pas du tout l'université.

c) Les règles d'accès rendent difficile, parfois impossible, l'entrée d'étudiants adultes ayant ou n'ayant pas déjà fréquenté une université.

## 1 La scolarisation au niveau supérieur au Québec: qu'en est-il?

### 1.1 *Quelques données sur la situation actuelle.*

C'est au cours des années '60 qu'on a énoncé de façon explicite la règle d'accessibilité générale et qu'on a décidé de prendre les moyens de l'appliquer. Nous ne ferons pas l'histoire ni l'analyse des réformes instaurées. Disons seulement que les principales furent:

1) la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans;
2) la régionalisation scolaire et la création d'un réseau complet d'écoles secondaires polyvalentes avec des subventions au transport scolaire;
3) la création des collèges publics;
4) la création du réseau de l'Université du Québec;
5) la gratuité scolaire jusqu'à la fin du collégial;
6) l'amélioration du système des prêts et bourses;
7) la diminution relative des frais de scolarité à l'université;
8) l'augmentation des subventions gouvernementales aux universités;
9) l'amélioration des cheminements dans le système de façon à élimir.er les culs-de-sac;
10) l'incitation générale aux études: «Qui s'instruit...»

Les grands principes sur lesquels s'appuyait la démocratisation étaient qu'il était nécessaire *de rendre les chances égales pour tous les individus d'une société en réduisant les causes de blocage à l'entrée dans le système scolaire et que la généralisation de l'accès à l'école constituait en soi un investissement social.* Un peu naïvement, on a même cru (comme dans la majorité des pays de l'O.C.D.E.) que cette accessibilité à l'éducation aurait comme conséquence ultime la réduction des écarts entre les différentes classes sociales.

A-t'on atteint cet objectif? Il semble qu'il faille répondre par la négative comme dans la majorité des pays. Ce principe continue, cependant, d'inspirer les politiques de gratuité scolaire. Nous reviendrons sur cette question dans notre chapitre V.

Au Québec, nul ne niera le fait que nous avons fait des progrès immenses dans la scolarisation de la population. Des résultats évidents ont été obtenus comme en font foi les statistiques fournies par le Comité de coordination dans son rapport sur les indicateurs d'avenir (section clientèles étudiantes) et les rapports faits par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), la Direction générale de l'enseignement supérieur (D.G.E.S.) et les institutions universitaires.

Mais la mesure des progrès accomplis et de l'écart qui subsiste entre le degré de scolarisation atteint au Québec et le degré atteint dans

d'autres sociétés demeure une tâche complexe. Les causes de cette complexité sont à la fois d'ordre technique et d'ordre politique.

Les difficultés techniques sont nombreuses si l'on en juge par les risques d'erreurs inhérents aux méthodes de calcul du degré de scolarisation et les différences d'interprétation des données qui existent entre les documents des divers organismes. Les chiffres dont nous disposons sont trompeurs pour diverses raisons: en particulier, les définitions des expressions ***étudiant plein temps, étudiant temps partiel, étudiant équivalent temps complet...*** ont varié dans le temps et selon les universités. La catégorie «équivalent temps complet» est plus sûre mais récente. Au surplus, si l'on tente de comparer le Québec à l'Ontario par exemple, il faut tenir compte de l'existence des cégeps (qui incluent la première année du cycle universitaire ontarien) et éviter les interprétations *globales*; en effet, à l'intérieur du Québec, il existe des écarts importants de scolarisation entre le groupe francophone et le groupe anglophone et les universités anglophones ont accueilli jusqu'à présent un grand nombre d'étudiants étrangers.

Selon les études de la CREPUQ, le Québec accuse encore du retard dans la scolarisation de sa population: en mai '78, il y aurait 5,9% de la population active possédant un diplôme universitaire en comparaison de 8,4% en Ontario et 7,8% au Canada (excluant le Québec). Pour leur part, les études du gouvernement québécois font valoir que ce taux est relatif; il porte sur l'ensemble de la population active et le choix des groupes d'âges considérés (18-24, 18-29, 15 ans et plus...) conditionne directement le type de conclusion plus ou moins optimiste auquel on arrive. Par ailleurs, le taux actuel de fréquentation des universités est un autre critère de mesure de la situation mais il peut induire en erreur s'il n'est pas mis en parallèle avec la production des diplômés et les taux d'abandon des étudiants.

S'ajoutent à ces difficultés techniques des divergences de point de vue entre le gouvernement et les universités qui sont en quelque sorte d'ordre politique. Ces divergences semblent porter sur la fiabilité des méthodes de calcul et d'analyse des données mais en réalité, elles sont plus fondamentales. *Elles révèlent que toute interprétation de ce type de statistiques découle d'un choix de valeurs, d'objectifs socieux différents pour les uns et les autres.* Ainsi, pour le gouvernement, il semble que le degré de scolarisation universitaire soit important mais «relatif» par rapport à d'autres priorités; pour les universités, l'atteinte du degré de scolarisation constaté dans d'autres pays et provinces (États-Unis, Canada, Ontario...) demeure un objectif. C'est du moins ce qui semble ressortir de leur plaidoyer pour le *rattrapage*.

Quelques mots sur la notion de *rattrapage* dont les universités ont fait grand état dans leurs mémoires. Elles présentent la situation à peu près comme suit: le Québec est sous-scolarisé, le Québec français en particulier; c'est surtout vrai au niveau des études supérieures, on le voit par la faible production de maîtrises et de doctorats; les budgets universitaires ont crû à un rythme convenable ces dernières années, il ne faut pas réduire l'effort; on prévoit une baisse démographique qui va produire une baisse dans la clientèle habituelle mais la différence sera comblée par les femmes et les adultes en général; il ne faut pas toucher aux budgets, il faut continuer de les accroître. Pour reprendre leur expression, «l'enseignement supérieur doit être considéré comme une priorité collective permanente».

Qui a raison? Quels critères, et en conséquence, quels objectifs privilégier? Seules de nouvelles études statistiques permettront d'améliorer notre compréhension de la situation actuelle et seul un débat plus large sur les objectifs sociaux en cause permettront de faire avancer la question. Ce que nous retenons du dialogue entre les universités et le gouvernement sur cette question, c'est que ce dernier semble devenir de plus en plus sceptique face au ton alarmiste pris dans le débat sur le rattrapage.

### 1.2 *Le choix d'objectifs propres au Québec*

Malgré les divergences dans l'interprétation des données, il semble que nous devions admettre que le Québec marque encore un certain retard par rapport à d'autres sociétés de même que les francophones par rapport aux anglophones à l'intérieur du Québec, mais ce retard n'est plus grave comme en 1960. *Il est devenu un retard relatif et s'explique en partie par le fait que la scolarisation n'est pas un phénomène rapide: on fait rarement, dans une société, des bonds quantitatifs et qualitatifs brusques; on ne peut faire entrer d'un coup dans les institutions universitaires un nombre important d'enfants de parents n'ayant qu'une*

*scolarité élémentaire. La scolarisation est un processus lent lié au phénomène des générations.*

Notre analyse du phénomène doit donc devenir plus fine, sortir en tout cas de la perspective ***rattrapage*** et du postulat implicite sur lequel il repose, à savoir que l'optimum, c'est le degré de scolarisation générale et supérieure atteint par les sociétés dites les plus avancées.

À quoi correspondrait un optimum pour le Québec?

Nous croyons que *l'optimum en ce domaine est le meilleur développement culturel de l'ensemble de la société, que la scolarisation est un aspect essentiel et fondamental de la question mais n'en est qu'un aspect et que la proportion d'universitaires a de l'importance mais en fonction de la situation d'ensemble.* Il en va de la culture comme des biens : une trop grande richesse détenue par un trop petit nombre est mauvaise. Cette idée apparaîtra aussi simpliste que celle d'un optimum des grands nombres observés ailleurs ; aussi, pour éviter un débat stérile, il faut nous efforcer de trouver un optimum propre à notre société qui, pour reprendre une vieille image boiteuse mais réaliste, n'est qu'un wagon dans le train de la civilisation.

Pensant à un optimum propre à notre société, nous ne songeons pas qu'il faille entreprendre de nous donner au préalable ce qu'on a quelquefois appelé *un projet de société*. Il faut être plus modeste. Étant donné quelques objectifs généraux pour notre société, un minimum de cohérence à assurer, quelques besoins concrets à court ou à moyen terme, nous devons décider d'un ensemble d'actions à poser dans la voie estimée la meilleure. Nous pensons donc à un optimum qui soit un OBJECTIF MOBILE qu'on s'efforce d'atteindre à un rythme réaliste mais qu'on reporte toujours plus loin en le réévaluant périodiquement. L'état atteint par les U.S.A., l'U.R.S.S. ou la Suède ne saurait servir de modèle ; ce sont des points de comparaison qui ne valent que si on les considère dans leur relation aux sociétés en question, en fonction du rythme de développement de celles-ci et de leur position dans le train de la civilisation. Il ne s'agit pas de réduire nos ambitions, il s'agit de les traduire dans des objectifs progressifs concrets (7).

Nous n'allons pas chercher à déterminer l'optimum de notre système universitaire ni l'optimum d'aucune de nos universités ; nous allons nous efforcer de considérer certaines ***DIMENSIONS*** essentielles de tels optima et quelques ***MOYENS*** de les définir et de les atteindre.

### Les dimensions

La scolarisation générale de la population et sa qualité relèvent d'agents sociaux et d'institutions d'enseignement multiples. L'état a pour responsabilité de coordonner l'ensemble. Ayant rendu la scolarité obligatoire et possible pour tous jusqu'à un certain niveau, il lui reste à en améliorer la qualité et à faire que l'accès à un niveau supérieur ne soit pas plus difficile pour certains que pour d'autres. Plusieurs moyens peuvent être utilisés : des incitations culturelles, une assistance financière... Il ne s'agit pas simplement de fournir des personnes aux universités pour que celles-ci forment beaucoup de professionnels, de savants, de penseurs, d'artistes ; il faut aussi que la société se développe assez pour que les diplômés puissent trouver à s'employer de façon utile pour eux-mêmes et leurs semblables. Donc pour accroître la quantité et la qualité des diplômes, l'état doit agir sur plusieurs plans :

- inciter les gens à s'instruire ;
- assurer des ressources aux universités ;
- contribuer au développement des secteurs économiques utilisateurs de main-d'oeuvre hautement qualifiée.

Il ne faut pas confondre ces réalités et conclure simplement qu'accroître les budgets des universités, c'est nécessairement accroître l'accessibilité. Il y a certes une relation entre les deux mais il faut la nuancer.

*La détermination des moyens à prendre pour accroître les contingents est donc liée à une politique d'ensemble où les universités ne sont qu'un élément ou un partenaire. C'est très net si l'on considère que la population universitaire potentielle est d'abord déterminée hors des universités, dans le milieu familial, le quartier, l'école élémentaire ou secondaire et, de façon presque définitive, au collège.*

### Les moyens

Compte tenu de ce qui précède, le Comité sur l'université et la société fait la recommandation suivante :

**RECOMMANDATION NO 1**

Le Comité sur l'université et la société québécoise recommande qu'en cherchant à atteindre un plus haut degré de scolarisation, l'on porte une attention particulière:

- à l'origine des clientèles nouvelles, ce dont nous traiterons dans la section suivante;
- aux groupes d'âge dans les clientèles nouvelles, afin de pallier au phénomène d'abandon des études par les jeunes et d'augmenter le taux de passage aux études avancées;
- aux problèmes chroniques des régions périphériques, afin de leur fournir les ressources requises pour assurer l'égalité des chances;
- aux caractéristiques propres aux cycles d'études
  - au 1er cycle: tenir compte de l'influence de la durée des programmes;
  - au 2e et 3e cycles: distinguer les secteurs de pointe et stimuler l'excellence;
- aux perspectives d'emploi dans la société, ce dont nous traiterons dans le chapitre III.

## 2 Les facteurs qui influencent l'accessibilité des personnes et des groupes

Le degré d'accessibilité est déterminé par toute une série de facteurs externes au système d'éducation et par des facteurs internes au système comme tel.

### 2.1 *Les facteurs externes au système d'éducation*

Jusqu'à maintenant, il faut l'avouer, ce ne sont pas les universités qui ont pris les décisions les plus importantes en matière d'accessibilité; c'est la société qui en a permis l'accès à un plus grand nombre. Comment? Par les décisions concrètes résumées au début de la section I de ce chapitre (la scolarité obligatoire, la régionalisation scolaire, la création des collèges publics...). Cela a permis aux clientèles universitaires de s'accroître dans une conjoncture favorable de croissance démographique, de hausse du niveau de vie et de très forte demande de main-d'oeuvre spécialisée. La croissance des cégeps, premier niveau de l'enseignement supérieur, est très révélatrice d'un phénomène qui n'est pas qu'universitaire comme pourrait le laisser croire une analyse superficielle des taux de scolarisation.

En particulier, nous croyons que les cégeps ont constitué de puissants agents de démocratisation et qu'ils ont été un facteur-clé d'accessibilité au savoir dans notre société.

Mais cette croissance n'a pas entraîné une réelle démocratisation comme on s'y attendait un peu naïvement. Des études menées au Québec et ailleurs révèlent que la répartition de la population étudiante demeure très influencée par la profession du père, son niveau de scolarité et son revenu. Au surplus, les statistiques révèlent une répartition très inégale des femmes selon les secteurs et leur sous-représentation dans l'ensemble. Certains groupes ethniques et les citoyens des régions éloignées sont probablement tout aussi mal représentés et le même constat s'applique aux handicapés. Nous croyons que tout effort pour accroître la population universitaire devrait dorénavant tendre à rendre les universités accessibles à tous ceux qui, ayant les aptitudes, rencontrent des obstacles à leur inscription, des obstacles inhérents au système d'éducation ou au monde du travail.

Pour dégager les facteurs anti-accessibilité susceptibles d'affecter les groupes ou les personnes nous procéderons à une analyse simple.

Retenons quatre variables susceptibles d'influencer l'entrée à l'université. On s'inscrit si on a des aptitudes, si la culture de son milieu y incite, si on en a le goût et si on en a les moyens matériels.

#### Les aptitudes

Actuellement, les tests sont meilleurs, au primaire et au secondaire, pour détecter ceux qui ne possèdent pas les aptitudes. Considérons donc seulement ce qu'il advient de *ceux qui les possèdent*. C'est sur eux que les autres variables ont des effets plus ou moins cumulatifs, dans un sens incitatif ou pas.

#### L'incitation culturelle

L'incitation culturelle à poursuivre ses études jusqu'à l'université est fort complexe. L'incitation vient selon les cas:

- d'images valorisant la connaissance, la compétence, la réflexion, la création... dans le milieu de vie ou à l'école;
- de l'image qu'on se fait de certaines professions;

— d'une certaine familiarité avec la culture des instruits;

— de la curiosité intellectuelle;

— de l'ambition;

— etc.

L'école publique et les mass-média ont un peu mieux réparti l'incitation culturelle, c'est certain, mais les cloisonnements socioculturels sont loin d'être éliminés (pour beaucoup de gens, le livre est une denrée inconnue).

**Le goût personnel**

Nous désignons ainsi l'organisation autour d'un projet personnel que chacun fait des incitations culturelles perçues. Tout le monde n'a pas le goût d'aller à l'université et cela doit être considéré comme très normal.

L'incitation rationnelle ou idéologique ne suffit pas à le créer. Ce goût peut correspondre à des motivations très variables. Il dépend beaucoup de possibilités prévisibles:

— possibilité d'accès aux divers niveaux du système d'éducation selon des règles claires et à peu près constantes;

— possibilité de tirer un profit personnel des études à entreprendre, qu'il soit financier, de prestige, culturel ou autre;

— possibilité de participer à la réalisation d'un certain idéal social;

— possibilité matérielle de défrayer les coûts nécessaires: frais de scolarité, subsistance, retard à gagner, etc.

Cette variable *Goût* est déterminante. Certains diront *on a le goût ou on ne l'a pas*. D'autres objecteront que le goût n'est pas une variable passive: le goût s'acquiert et se développe dans un contexte où l'on peut évaluer les options qui se présentent. Etant entendu qu'une partie de cette variable est reliée à l'incitation culturelle, nous retiendrons le goût comme tel, relié à la liberté de choix, et nous dirons que **seuls ceux qui ont le goût des études devraient y avoir accès.**

**Les moyens matériels**

Les moyens matériels ne se mesurent pas à une somme annuelle simple et égale pour tous. Il faut entre autres, distinguer:

a) les moyens personnels;
b) les bourses et les prêts.

Celui qui peut ou pourrait assumer lui-même tous les frais de ses études est nettement privilégié. Ses ressources lui permettraient de rêver, de prévoir, de toujours savoir ce qui serait possible. Il n'aurait jamais situé l'université dans un univers étranger au sien et inaccessible. Il aurait peu d'inquiétude, le retard à gagner serait d'importance très relative sinon nul, les aléas du système d'assistance ne l'affecteraient pas. Un échec occasionnel ne serait pas une catastrophe.

Celui qui ne dispose pas de ressources matérielles se trouve dans une situation tout à fait inverse. Il n'a jamais eu la certitude d'arriver à l'université, il se décide plus tard si les bourses et les prêts sont suffisants. Il souffrira du manque à gagner, s'inquiétera de la moindre difficulté. Il court toujours le risque que le système d'aide financière soit modifié et l'exclut. Il aurait besoin de plus de goût et d'incitation culturelle, mais ces dernières font ordinairement défaut dans les milieux à faibles revenus.

Il est facile de concevoir que ces variables jouent ensemble, qu'elles peuvent se renforcer et se contrarier: ainsi l'incitation culturelle peut exister mais les moyens financiers faire défaut et le goût être absent, les moyens financiers peuvent exister en même temps que l'incitation culturelle, mais le goût peut manquer, etc.

**RECOMMANDATION NO 2**

Compte tenu de l'importance de ces variables, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande que:

— l'on porte une attention particulière à chacune des variables et qu'en particulier, soient identifiés des moyens concrets pour atténuer leurs effets anti-accessibilité;

— les moyens mis en oeuvre par l'état tiennent compte du fait que les politiques d'accessibilité n'ont pas eu jusqu'à présent les effets de démocratisation souhaités. En particulier, il est urgent de songer à des moyens d'incitation (culturels et financiers) pour aider les étudiants potentiels venant de groupes sous-représentés à l'univesité.

Nous verrons au chapitre suivant (chapitre II) que la question de l'accessibilité doit être analysée non seulement en fonction de l'admission dans une institution mais aussi en fonction de l'accès à des connaissances utiles.

À cet égard, des études faites par la *Commission Carnegie* révèlent *qu'une des explications de la forte démocratisation de l'enseignement supérieur aux États-Unis est la mise sur pied de programmes à vocation professionnelle et technique;* il semble y avoir une parenté quasi psychologique entre l'univers culturel des étudiants de groupes traditionnellement distants de l'université (les ouvriers — les gens du milieu rural...) et l'univers propre à des programmes professionnels et techniques tels le génie forestier, l'agronomie, l'éducation physique... Il faudrait donc prendre cet élément en considération lorsqu'on parle des facteurs anti-accessibilité.

### 2.2 *Les facteurs internes au système d'éducation*

Tous les débats et projets au sujet de l'éducation des adultes, l'éducation permanente, continue, récurrente... ont contribué à mieux poser le problème de l'accessibilité à l'intérieur du système d'éducation lui-même. Il ne suffit pas d'avoir été *incité à étudier, d'avoir développé un goût et de disposer des moyens matériels pour aller à l'université*, il faut aussi:

— qu'il y ait des universités;

— que les règles d'entrée, de cheminement et de sortie ne créent pas d'exclusions injustifiables.

**2.2.1 *La présence d'universités.*** Le problème semblera faux à première vue puisqu'il y a des universités au Québec depuis 'ongtemps. Oui, mais le nombre, la localisation et l'orientation des institutions ont une très grande importance. En effet, la seule présence d'une université dans un lieu crée des possibilités concrètes d'accessibilité, elle est un facteur de culture et de dynamisme indéniable dans le milieu. En soi, la LOCALISATION GÉOGRAPHIQUE d'une institution (centre-ville, banlieue, région...), son ORGANISATION PHYSIQUE (un seul campus, des bâtiments dispersés, des sous-centres...) et son ORGANISATION ADMINISTRATIVE (le fonctionnement des services aux étudiants: bibliothèques, registrariat, cafétéria... et leurs horaires) constituent un choix social et politique qui facilite ou crée des obstacles à l'accessibilité.

En créant le réseau de l'Université du Québec, l'état a rendu, pour ainsi dire, visibles et accessibles, donc désirables, les études universitaires à un grand nombre de personnes de tous âges et de toutes conditions. Ce fut une initiative de toute première importance; il reste cependant à faire que ces universités se développent assez bien et assez vite pour jouer leur rôle. Assez bien et assez vite, cela signifie que l'on reconnaisse l'existence de caractéristiques propres à ces institutions et, surtout qu'il importe que des ressources leur soient accordées pour répondre aux exigences de l'accessibilité.

Ces caractéristiques sont souvent associées au statut d'université *régionale* qui est le propre de plusieurs d'entre elles. Le Comité croit que ce terme est ambigu, considérant le type d'usage qu'on en fait dans le milieu universitaire; en effet, nul ne saurait nier que l'université Laval est une institution *régionale* par son rôle dans le milieu, que l'Université du Québec à Montréal a une vocation locale très nette pour l'ensemble de la région montréalaise parce qu'elle rend les études universitaires visibles et désirables à des personnes pour qui l'université avait toujours semblé *l'affaire des autres*, et pourtant on dit couramment que les universités régionales, c'est l'Université du Québec à Chicoutimi, Rimouski, Trois-Rivières, Hull, Rouyn... Peut-on clarifier cette question?

Nous croyons que c'est possible de le faire en distinguant les universités urbaines et régionales au sens large des universités situées en région périphérique.

#### Qu'est-ce qu'une université en région périphérique?

a) C'est une université au plein sens du terme qui exerce les fonctions dont nous avons traité dans l'introduction générale.

b) C'est une université définie **par sa situation géographique**: une région périphérique est éloignée des grands centres, sa population est de faible densité et par conséquent, les distances à l'intérieur de la région sont un facteur important. Généralement, le développement économique y est plus faible avec toutes les conséquences sociales qui en découlent.

c) C'est une université dont les fonctions sont de même nature que celles de toutes les universités mais dont **l'éventail d'activités est plus limité**: cet éventail doit couvrir au minimum les grands champs de connaissances et répondre aux besoins prioritaires de la région.

d) C'est une université dont le développement au niveau des études avancées et de la recherche doit s'appuyer sur des politiques de planification d'ensemble pour qu'il y ait une intégration verticale des programmes (ex. des programmes-réseau, conjoints); en ce sens, le développement des universités périphériques est forcément lié au maintien d'un réseau favorisant la complémentarité et la mise en commun des ressources.

Ces clarifications apportées, il faut se demander pourquoi le développement de ces universités est nécessairement lent:

- parce que l'enseignement doit être en partie **décentralisé** pour rendre réelle l'accessibilité à l'intérieur même de la région et que la décentralisation est difficile;
- parce que le nombre d'étudiants par programme est forcément restreint;
- parce que la compétition avec les autres universités est forte et que la viabilité des universités périphériques est à établir;
- parce que le recrutement des professeurs y est difficile dans les secteurs de pointe;
- parce qu'il faut du temps pour freiner la tendance historique à l'exode des jeunes de ces régions.

Inutile d'insister plus longuement sur ces difficultés d'émergence et d'existence. Le principe reste valable: les étudiants de ces régions ont droit à une accessibilité comparable à ceux des grands centres (au 1er cycle du moins) et ils ont droit à un enseignement de qualité. L'enseignement de qualité, cela veut dire un encadrement pédagogique suffisant, donc une réduction du nombre d'activités assurées par des chargés de cours (actuellement près de 50% — quelquefois plus — des activités sont assurées par cette catégorie de professeurs), et cela veut dire aussi des locaux et des services adéquats.

Ajoutons en dernier lieu que l'impact économique et culturel de ces universités est proportionnellement plus fort dans ces régions que dans les grandes concentrations urbaines; l'université, en effet, est un employeur de première importance et donne une impulsion économique à ces régions.

En conclusion, nous répétons que la création d'institutions universitaires sur un point particulier du territoire constitue en soi un choix social et politique et que ce choix oblige à assurer à ces institutions des moyens pour qu'elles puissent jouer leur rôle. Nous souhaitons que des études soient menées pour évaluer les difficultés de développement de ces universités, études qui prendraient en considération les éléments soulignés par le Conseil des universités lors de sa visite à l'Université du Québec à Rimouski.

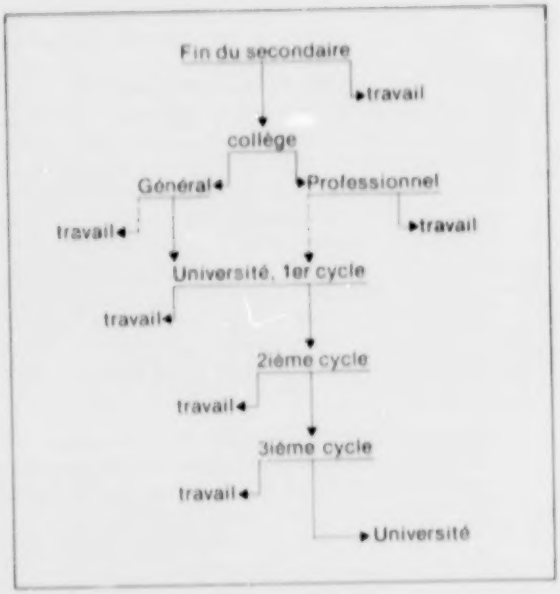
**RECOMMANDATION NO 3**

Le Comité sur l'université et la société québécoise recommande que:

- le Conseil des universités et le ministère de l'Éducation du Québec poursuivent leurs études sur la situation des universités en région périphérique afin d'identifier les moyens à mettre en oeuvre pour leur permettre de jouer leur rôle.

**2.2.2 *Les règles d'entrée, de cheminement et de sortie*.** Il ne suffit pas qu'il y ait des universités; il faut que les règles d'entrée, de cheminement, de sortie et de retour ne créent pas de difficultés inutiles à une catégorie ou l'autre de personnes.

L'élémentaire et le secondaire étant obligatoires, l'orientation vers l'université ne devient un cheminement réel qu'à l'entrée au collège. On peut dresser le tableau suivant:



Tout le système a été conçu en fonction d'un **cheminement simple** dit normal qui est indiqué par les flèches continues. Les grandes caractéristiques de ce cheminement peuvent se résumer comme suit:

- une seule entrée;
- des trajets fixes et orientés;
- des sorties prévues et ordonnées;
- une vitesse presqu'invariable;
- une continuité presque parfaite;
- un âge d'entrée normal;
- un âge de sortie normal;
- des automatismes de passage.

Le parcours est presque mécanique, trop pour la vie réelle. Ainsi, il est compréhensible que, dans le type de société où nous vivons, les études puissent être soumises à toutes sortes de contingences: que des personnes voient leur entrée retardée, qu'elles désirent changer de trajet en cours de route (i.e. du professionnel au général), sortir avant la fin de leurs études, puis revenir ensuite, cheminer de façon discontinue, accéder à un niveau sans être passées par le niveau inférieur (i.e. à l'université sans passer par le collège) etc.

On a considéré les situations, permis certaines exceptions, régularisé quelques-unes d'entre elles. Les problèmes de l'éducation des adultes, de l'éducation permanente, récurrente et continue se sont trouvés posés. Diverses suggestions ont été émises qui visaient à rendre possibles certaines innovations. Ainsi on a organisé dans des universités des services d'éducation des adultes, d'éducation populaire, d'éducation permanente, de recyclage, ou encore on a intégré une partie des adultes dans les structures pédagogiques (ex: les modules à l'Université du Québec). En général, les collèges et les universités ont aussi reconnu aux étudiants le droit au cheminement personnel. Pour sa part, le Conseil des universités a recommandé que l'éducation permanente soit une caractéristique centrale du système universitaire.

*Si l'on veut aller au bout de cette volonté de souplesse et d'ouverture il faut, à notre avis, cesser de parler de tous les types exceptionnels d'éducation et les opposer à un système toujours très rigide; il faut modifier les caractéristiques de ce système selon les exigences de la polyvalence, de la discontinuité, de la flexibilité, de la récurrence et d'une autonomie réellement reconnue à l'étudiant.*

Les caractéristiques générales d'un tel système sont faciles à imaginer. Voici les principales:

- entrées multiples;
- trajets variables;
- sorties multiples;
- vitesse variable;
- discontinuité;
- des normes souples quant à l'âge;
- non-automatisme des passages.

C'est retourner presque complètement les règles existantes mais sans les nier de sorte que le cheminement simple et dit normal demeure possible. Il peut même rester celui de la majorité. On ne dira plus qu'il est normal, on dira qu'il est simple et continu parce que c'est ce qui le caractérise le mieux. Le tout sera conçu en vue de cheminements complexes qu'on pourra peut-être regrouper en catégories. *Pas d'éducation permanente ou récurrente possible sans cette modification car il ne s'agit pas de prévoir le recyclage de ceux qui ont vécu au temps où le système d'éducation était insuffisant, il s'agit d'étaler sur toute une vie le processus de formation de chacun:*

- certains voudront se spécialiser très vite, se donner une formation générale ensuite;
- certains préféreront retarder leur spécialisation et la compléter au besoin;
- certains voudront changer de spécialité;
- certains auront le goût de commencer des études supérieures après avoir exercé un métier technique, etc.;
- certains voudront se donner les moyens de réfléchir de façon plus approfondie sur leur expérience;
- certains auront besoin d'un supplément de formation pour améliorer leur rendement professionnel;
- etc.

Le principe n'est plus de se former pour travailler ensuite mais **de se former par l'étude et le travail**. On comprendra que si l'on prolonge

trop pour tous la formation première, la dialectique étude-travail ne pourra pas s'amorcer.

Nous évoquerons quelques cas possibles avant d'établir des règles:

a) Une personne travaille pour une entreprise et devrait acquérir un complément de formation pour mieux s'adapter à des changements techniques ou organisationnels: des sessions de cours organisés par l'entreprise devraient suffire.

b) Une personne éprouve une attirance pour la littérature, la philosophie ou une autre discipline non liée à sa formation de base et à son travail: les collèges, la télé-université, Radio-Québec ou d'autres institutions plus largement réparties sur le territoire devraient répondre à ses besoins les plus pressants.

c) Une personne veut acquérir davantage de connaissances dans le domaine de son choix (cf. b). Les universités devraient la recevoir dans leurs programmes réguliers.

d) Une personne veut acquérir un complément de formation professionnelle trop poussé ou particulier pour que son entreprise puisse l'aider par des sessions de recyclage: il lui faut un stage dans les institutions permanentes de formation, collèges ou universités.

e) Une personne veut ou doit changer de spécialité, voire même de profession: elle doit retourner dans les institutions permanentes de formation.

On peut imaginer ainsi une grande variété de situations. Nous n'excluons pas non plus le cas des personnes qui veulent acquérir un complément de formation générale en même temps qu'elles acquièrent ou complètent une spécialité.

## 3 L'instauration de règles nouvelles

Dissipons dès à présent une ambiguïté possible: nous ne tenterons pas de définir ici les règles générales de fonctionnement qui découlent de l'ensemble des hypothèses énumérées aux paragraphes précédents. Déterminer ces règles, c'est déjà entreprendre la définition d'une politique d'éducation permanente, laquelle politique concerne les institutions d'enseignement mais aussi un réseau plus vaste d'autres agents éducatifs et culturels.

Nous nous limiterons à énoncer quelques principes utiles à la révision des règles actuelles d'entrée et de parcours à l'université; comme on le constatera à la lecture du texte, il nous apparaît inévitable que les cégeps soient touchés dans le processus. Par ailleurs, nous en restons aux principes généraux d'organisation puisque, dans le cadre de son mandat, le Comité sur l'organisation du système universitaire (C.O.S.) a procédé à l'analyse détaillée de l'application concrète de ces règles et de leurs conséquences sur le séjour de l'étudiant à l'université.

### 3.1 Le système actuel

Les règles d'entrée et de cheminement des étudiants varient beaucoup selon les universités, selon les secteurs (ex: la santé versus les sciences humaines) et les programmes (contingentés ou non, à contenu rigide ou à contenu plus libre). On pourrait même dire que dans certains cas, les universités ont avantage à ne pas trop les rendre publiques car, sous une apparence de rationalité, elles s'éloignent souvent des objectifs de démocratisation proclamés. L'on sait par exemple que le contingentement de certains programmes professionnels a pour conséquence d'éliminer à toutes fins pratiques les étudiants qui n'ont pas le profil rigide de cours pré-requis, les adultes qui désirent reprendre leur formation après un certain temps et de fixer des quotas privilégiant les étudiants ayant terminé un 1er cycle, (un cas type: la médecine). Les analyses faites par le Comité sur l'organisation du système universitaire en disent long là-dessus.

Ces précisions apportées, examinons les règles officielles telles qu'elles apparaissent dans les brochures publiées par le Comité de liaison enseignement supérieur — enseignement collégial (CLESEC). *La règle générale est la suivante: Est admissible à l'université tout détenteur d'un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) ou de l'équivalent.* Distinguons le détenteur du D.E.C. de celui qui possède l'équivalent.

#### Le détenteur du diplôme d'études collégiales (D.E.C.)

La structure des cégeps étant conçue en deux grands secteurs, le général (appelé communément pré-universitaire) et le professionnel (équivalant à une formation terminale), l'on comprendra que selon le sens communément donné à la règle générale, celle-ci s'applique

dans le cas du D.E.C. général. Jusqu'à présent, l'absence de *programmes* à l'intérieur du secteur général a fait en sorte que, suite à de nombreuses et parfois pénibles négociations, les universités et les cégeps ont convenu que certains cours seraient pré-requis à des programmes universitaires donnés. On appelle l'ensemble de ces cours un *profil*. Dans les faits, certains profils sont plus ou moins bien définis et les universités en tiennent compte de façon variable.

Quant au D.E.C. professionnel, mis à part quelques programmes que l'on peut poursuivre au niveau universitaire (ex: les programmes de l'École de technologie supérieure), il n'était pas prévu qu'il constitue un diplôme pré-universitaire. Si le détenteur de ce diplôme désire s'inscrire à l'université, il doit *théoriquement* attendre d'avoir atteint l'âge de 22 ans, et entrer par l'autre porte, celle des *équivalents*; ce qui nous semble discriminatoire, puisque les deux ou trois années passées à l'extérieur du système d'éducation peuvent très bien n'avoir rien ajouté à la formation qu'il veut poursuivre. Il n'est pas sans intérêt d'ajouter qu'un grand nombre de finissants du cégep professionnel se sont inscrits dans les universités au cours des dernières années (8).

#### Le détenteur de l'équivalent d'un D.E.C.

Parlons maintenant de cette catégorie d'étudiants appelés *adultes*, qu'ils aient 23 ou 50 ans, qu'ils soient inscrits à temps plein ou à temps partiel; on dit souvent qu'ils sont adultes parce qu'ils sont entrés par l'autre porte, celle de la deuxième chance. On dit aussi de cette porte qu'elle est celle de l'arbitraire (beaucoup d'adultes sont refusés parce qu'on ne leur reconnaît pas leur acquis professionnel ou personnel), de la générosité (en cas de doute, on laisse la chance au coureur) ou de l'intérêt (entendu au sens où les universités sont souvent très accueillantes parce qu'elles peuvent inclure ces étudiants dans leur décompte de clientèles). Malgré tout, il faut reconnaître que les universités ont fait des efforts immenses pour accueillir ces étudiants; il reste cependant très difficile de s'entendre sur les critères d'évaluation de ce qui constitue *l'équivalent d'un D.E.C.*.

Pour résumer nos commentaires sur le système actuel, disons que l'application de ces règles le rend parfois un peu caricatural: elles sont appliquées de façon souple et quelquefois laxiste pour les étudiants adultes, et de façon stricte et quelquefois tracassière pour les détenteurs d'un D.E.C. professionnel ou d'un D.E.C. avec les mauvais pré-requis.

### 3.2 Le système proposé

#### RECOMMANDATION NO 4

Compte tenu des problèmes identifiés, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande:

- la disparition de la distinction ambiguë entre jeunes et adultes et de la règle de 22 ans d'âge;
- la constitution de deux grandes catégories d'étudiants:
  1. les étudiants du cheminement continu;
  2. les étudiants de cheminements complexes (que l'on pourra regrouper selon quelques types généraux).

  Chacune de ces catégories incluant:
  - des étudiants à temps plein;
  - des étudiants à temps partiel.
- qu'à l'admission, l'étudiant ne soit plus classé selon sa catégorie d'âge mais selon:
  - ses connaissances acquises;
  - ses expériences accumulées.
- que le concept de *cheminement* devienne un concept-clé dans ce système et qu'il soit distinct du concept de *programme* (que nous définirons au chapitre suivant).

Pourquoi insister sur le concept-clé de ***CHEMINEMENT***? Pour plusieurs raisons, la plus importante étant de faire passer dans le quotidien des institutions l'idée de profils individualisés; c'est ainsi qu'on évitera la confusion de langage qui fait dire à plusieurs que l'ouverture de l'université aux étudiants à temps partiel et la fin de l'époque des *cohortes organisées* ont fait éclater la notion de programme. On entend même souvent la réflexion suivante: il y aura bientôt autant de programmes que d'étudiants.

À ceci, nous répondons que la notion de programme demeure intacte et que dorénavant c'est la notion de cheminement qui doit conditionner les règles d'admission des étudiants.

Expliquons-nous en distinguant encore ici les deux catégories d'étudiants:

**Les détenteurs d'un D.E.C.**

Le système décrit dans les lignes qui précédent, du moins pour les finissants du secteur général, connaîtra une nette amélioration si les lignes directrices du livre blanc sur les collèges sont retenues: en effet l'introduction de la notion de *programmes* constitue un progrès par rapport à la situation actuelle et garantira une formation de base minimale à l'étudiant. Encore faut-il que les changements se fassent dans un climat de collaboration afin que, d'une part, les collèges et le ministère de l'Éducation du Québec ne définissent pas unilatéralement les pré-requis aux divers secteurs de formation universitaire et que, d'autre part, les universités n'imposent pas aux étudiants une logique de *superposition* fermée.

Qu'advient-il du passage cégep-université dans le système basé sur les cheminements complexes?

Prenons des exemples concrets:

— Un étudiant veut entreprendre des études qui ne correspondent pas à sa concentration collégiale: il fera à l'université les cours qui lui manquent mais aura moins ou pas de cours au choix ou hors-spécialité, ceux-ci ayant été déjà suivis au collège.

— Un étudiant veut entreprendre des études dans un programme universitaire après un D.E.C. professionnel: on évaluera ses acquis et on déterminera les équivalences auxquelles il a droit à l'intérieur du programme qu'il a choisi.

**Les détenteurs de l'équivalent d'un D.E.C.**

L'on comprendra qu'on fasse preuve de la même souplesse ici: à l'admission, il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'étudiant satisfait aux exigences académiques et quels acquis professionnels et personnels lui donnent droit à des équivalences sans compromettre la réalisation des objectifs du programme.

Au moment de l'admission, les étudiants auront donc un **dossier de cheminement personnel** indiquant le plus ou moins grand nombre de crédits à acquérir, selon qu'ils viennent de telle ou telle concentration, selon qu'ils viennent du cégep professionnel ou du marché du travail... C'est en quelque sorte le système des *équivalences* pratiqué actuellement mais peu appliqué selon nous aux diplômés de cégep et considéré trop exclusivement comme un système d'exceptions.

Les universités vont accumuler une certaine *jurisprudence* sur ces cheminements complexes et il est probable qu'à l'expérience, l'on constatera la présence de cheminements beaucoup plus *fréquentés que d'autres* de sorte qu'on finira par avoir des catégories définies par des pratiques et non fixées d'avance. Ajoutons par ailleurs qu'une grande diversité existe déjà dans les universités qui ont accueilli un nombre considérable d'étudiants à temps partiel dans leurs programmes réguliers (par exemple: les établissements de l'Université du Québec — l'Université Concordia — les facultés de sciences de l'éducation...) et c'est à partir du fruit de ces expériences que les institutions vont acquérir la compétence requise.

Que faut-il pour instaurer un tel système?

1) Bien distinguer les tâches des divers types d'institutions, en particulier des universités.

2) À long terme, faire disparaître la distinction jeunes-adultes pour tout le cycle post-secondaire (9).

3) Viser les améliorations suivantes dans les universités:

— uniformiser les règles d'admission aux programmes universitaires et en faire connaître les vrais rouages;

— mettre sur pied un bon système d'information et d'orientation (cf. chapitre III);

— évaluer de façon rigoureuse les acquis non-scolaires des étudiants et faire connaître les critères utilisés;

— fournir l'encadrement pédagogique nécessaire au bon fonctionnement du système des cheminements multiples;

— adapter l'infrastructure de soutien (locaux — équipements — services — horaires) à ce système.

### 3.3 Ce que le système ne peut régler

Les mémoires que nous ont soumis certains cégeps et les commentaires recueillis au cours des audiences publiques nous incitent à être réalistes sur la portée de notre système. D'une part, il permet d'améliorer l'organisation pédagogique des universités (et peut-être des cégeps); d'autre part, il ne peut apporter de solutions très opérationnelles au problème du *partage* des clientèles dites adultes. Nous convenons que même quand les collèges et les

universités auront adopté notre système et ne parleront plus d'adultes mais d'étudiants du *cheminement discontinu*, tout ne sera pas réglé: il restera souvent à évaluer où cet étudiant potentiel peut trouver la meilleure réponse à ses besoins. Une solution serait qu'une fois informé des programmes offerts par les collèges et universités, et conscient de ses acquis personnels, l'étudiant tente sa chance où cela lui plaît. Mais ce n'est pas si simple et nous le savons, les annuaires ne sont pas toujours *transparents*...

Pour certains étudiants, le choix n'est pas difficile: il a été déterminé en tout ou en partie par sa corporation, son association, son syndicat, son employeur... Nous traiterons de cette question dans la première section du chapitre suivant portant sur la formation.

Pour d'autres, le choix est plus difficile: parce que leurs besoins sont plus ou moins clairs, parce qu'ils ont de la difficulté à les exprimer, parce qu'ils ne savent pas trop où s'orienter... Nous dirons de ces étudiants qu'ils sont des «clients du post-secondaire» au sens où la Commission Carnegie l'entendait: des personnes désireuses de revenir aux études et d'apprendre des choses utiles, sans viser nécessairement un but professionnel.

Que peut-on faire pour elles?

Formulons trois hypothèses:

a) On pourrait imaginer qu'il **existe** dans chaque région un **bureau d'information et d'orientation** où un conseiller les renseigne (par téléphone, par écrit, au cours d'une entrevue...) sur l'éventail des activités susceptibles de les intéresser dans les institutions scolaires et ailleurs, sur les exigences d'entrée... Les étudiants iraient par la suite voir dans l'institution si cela les intéresse.

Ce bureau pourrait également avoir comme tâche d'accumuler des données sur les besoins exprimés afin de les transmettre aux institutions qui se trouveraient en meilleure position d'adapter leurs programmes et même d'en créer de nouveaux. Il serait même possible de donner à ce bureau la responsabilité d'opérer la liaison entre des groupes et des institutions (cf. chapitre IV).

Formule intéressante, disons-nous, mais qui comporte un risque évident: la création d'une structure bureaucratique éloignée des centres de formation et soumise à leur *marketing*. Il y a des moyens d'atténuer de tels risques: ne pas en faire une structure dotée de pouvoirs sur l'admission, ne pas la charger de la gestion des activités **et la spécialiser dans une tâche de diffusion, d'information et de conseil**. Donc ne pas la surcharger et éviter que ne se créent des paliers bureaucratiques supplémentaires; la majorité des étudiants diront que c'est déjà assez long et compliqué comme ça.

b) On pourrait **donner un rôle plus important aux cégeps** en leur confiant la tâche de servir de centres d'information et d'orientation pour la masse des étudiants regroupés sous le vocable *post-secondaire*.

Cette hypothèse serait conforme à la vocation des cégeps:

- leur localisation géographique fait qu'ils seraient aussi accessibles que les *bureaux régionaux* et plus accessibles que les universités, parce que plus nombreux;
- la prédominance de leur mission de formation fait qu'ils seraient bien placés pour développer une compétence dans ce domaine;
- leur vocation d'introduction aux grands champs de connaissances (dont nous parlerons au chapitre suivant) justifierait qu'un bon nombre d'étudiants s'inscrivent là. Ce qui ne signifie pas pour autant que ces mêmes étudiants ne pourraient pas compléter leur formation à l'université;
- la structure de scolarisation au Québec (près de la moitié des 15 ans et plus n'ont qu'une scolarité élémentaire) et la répartition actuelle des adultes en formation dans les institutions éducatives (65% dans les commissions scolaires, 15% dans les cégeps, 20% dans les universités) donnent à penser que les cégeps sont appelés à développer l'éducation des adultes.

Certains vont même jusqu'à dire que les cégeps devraient non seulement orienter ces étudiants mais qu'ils devraient évaluer leur acquis; ils pourraient ainsi leur décerner un certificat d'équivalence au D.E.C. ou leur proposer un cheminement pédagogique pour obtenir le D.E.C.

Ici aussi les objections sont nombreuses: risque d'un contrôle excessif des cégeps qui ferait que l'université pourrait se voir privée d'une tâche d'évaluation des candidats qui lui revient; contrôle, peut-être même accapa-

rement des clientèles, qui aurait pour conséquence d'enlever la liberté de choix à un étudiant qui veut aller à l'université pour des raisons valables. Autre objection, et non la moindre, en ce qui concerne les régions périphériques: alors que les cégeps admettent surtout les étudiants jeunes et maintiennent des structures parallèles pour les personnes plus âgées, les universités ont pour leur part intégré les deux clientèles et acquis une expérience qui n'est pas à sous-estimer dans les procédures d'évaluation de leurs antécédents. On semblerait au surplus confier une sorte d'exclusivité aux cégeps dans l'éducation des personnes plus âgées alors que les défis des prochaines années nécessiteront la participation de tous les agents.

c) La dernière hypothèse, vous l'aurez deviné, c'est de miser sur **l'amélioration des systèmes d'information, d'orientation et d'admission de toutes les institutions en place**; dans le cas des institutions post-secondaires, nous souhaiterions une amélioration en vue de rendre opérationnel notre système de cheminements complexes. On pourrait même, dans cette hypothèse, songer à des formes de collaboration inédites: déborder le champ strict des travaux du CLESEC pour créer des groupes de travail conjoints et sectoriels chargés de proposer des critères d'évaluation des acquis non scolaires.

Cette troisième hypothèse n'est par ailleurs pas incompatible avec la première, étant entendu que cette première n'a de sens que si elle s'inscrit dans une politique plus large d'éducation permanente et déborde les institutions scolaires.

## CONCLUSION

Nous avons tenté dans ce chapitre d'expliquer en quoi l'accessibilité aux institutions était liée à des problèmes sociaux et politiques plus larges. En définissant de façon plus opérationnelle les cheminements, nous souhaitons avoir contribué non seulement à clarifier les termes *éducation permanente* et *éducation aux adultes* dans le cadre de l'université, mais à ouvrir la voie à des règles plus simples et plus souples pour les étudiants de toutes les catégories.

## NOTES

(7) « ... tant que de telles stratégies (de rattrapage) ne reposent sur aucun contenu, sur aucune priorité sociale et politique proposée, avec les adaptations et les spécifications requises aux divers agents de production de la recherche, sur aucun débat politique global au sein de la société, ne risquent-elles pas, faute de ne pouvoir proposer aucun but valable de mobiliser, d'être encore implicitement dépendantes de l'état de forces extérieures? Au-delà du rattrapage, ne faut-il pas tendre vers des objectifs sociaux précis et significatifs de développement? »

tiré du texte du groupe de l'université de Montréal, p. 213-214, cité dans le rapport Healy*.

(8) À l'Université du Québec, par exemple, environ 23% de la clientèle de premier cycle détient un D.E.C. professionnel, selon une étude de la direction de la coordination du dossier étudiant, session automne 1977.

(9) Plusieurs indices nous portent à croire que dans les prochaines années, les cégeps auraient avantage à faire disparaître cette distinction:

D'après les statistiques du Livre blanc des collèges:

- le nombre des étudiants à temps partiel augmente;
- la baisse démographique va frapper durement certains collèges et l'on peut prévoir que certains étudiants *réguliers de jour* devront suivre des cours le soir avec les adultes pour permettre de constituer des groupes-cours de taille minimale.

Selon l'étude de l'Office de planification et de développement du Québec sur le chômage des jeunes (cf. note 16), il y aurait éventuellement un nombre important de *drop-out* qui retourneraient dans les institutions d'enseignement. Ce qui affecterait encore plus l'âge moyen des étudiants.

# Chapitre II

## Assurer l'accessibilité à une formation de qualité

**Dans ce chapitre le Comité sur l'université et la société québécoise met l'accent sur les thèmes suivants:**

— La distinction entre le niveau universitaire et le niveau collégial relève d'une tradition historique. La fin de la treizième année d'étude marque arbitrairement la limite du collégial: ce qui laisse place pour plusieurs exceptions et des *zones-grises*.

— Le terme PROGRAMME est actuellement utilisé pour désigner des réalités multiples. Il faut distinguer le programme offert par l'institution des CHEMINEMENTS qu'il permet aux étudiants.

— Tout programme universitaire devrait répondre aux exigences suivantes:

  — comporter trois parties: un PROFIL de formation, un DEVIS d'activités et une SÉQUENCE de réalisation;

  — faire converger les activités dans le sens d'un profil de formation qui respecte l'équilibre entre la formation générale et l'acquisition de connaissances spécialisées;

  — s'appuyer sur une répartition claire des responsabilités des divers agents impliqués (professeurs, départements, modules, facultés, commission d'étude...).

— Les programmes de 1er cycle doivent préparer les étudiants au travail sans trop les spécialiser et respecter leur acquis antérieur, au cégep ou sur le marché du travail.

— La professionnalisation des programmes pose aux universités le défi constant de maintenir le lien concret avec les pratiques organisées tout en conservant leur responsabilité première sur la formation générale de l'étudiant.

## INTRODUCTION

Dans le chapitre précédent nous avons discuté de l'accessibilité aux institutions d'études supérieures, c'est-à-dire des possibilités pour les personnes d'y être admises ou réadmises. En réalité cependant, on s'inscrit non pas à une institution mais à un programme offert par une institution, les programmes étant les voies réelles d'accès à la connaissance comme moyen de formation, de perfectionnement, de recyclage. C'est dans le cadre des programmes que se réalise, concrètement et plus ou moins bien, l'accès à des connaissances dont on espère qu'elles seront utiles et de bonne qualité. Nos discussions sur les programmes s'inscriront donc dans la suite immédiate de nos propos sur l'accessibilité aux institutions.

Nous aborderons plusieurs questions soulevées dans les mémoires **sous les thèmes programme, professionnalisation, spécialisation, formation générale, orientation,** etc.; mais il nous est apparu nécessaire de situer tous ces sujets dans la perspective plus large et plus synthétique de l'accès aux connaissances et de l'acquisition d'une bonne formation.

### 1 La qualité et le niveau universitaire

On dit: «Ceci est de niveau universitaire..., cela n'est pas de niveau universitaire..., ceci est de qualité universitaire..., cela n'est pas de qualité universitaire...». De toute évidence, les notions de **qualité** et de **niveau** renvoient à des critères qui servent à évaluer la valeur des réalités universitaires. Quels sont ces critères? Nous les situerons en regard de deux grands pôles: les valeurs et les institutions.

Certains parlent et discutent de qualités universitaires plus ou moins intrinsèques: est universitaire ce qui possède ces qualités. La réalité universitaire observée est jugée selon une échelle de qualités abstraites. Quelles sont ces qualités? En général, elles renvoient aux grandes traditions universitaires et surtout aux discours sur ces grandes traditions. Elles ont trait à la complexité du savoir, à son degré d'universalité, à la *noblesse* des usages qu'on en fait, à sa valeur pour les hommes et la société, à la valeur de toute connaissance, à la liberté de critiquer et de chercher... toutes choses difficiles à circonscrire, à isoler et à mesurer. Il est impossible d'obtenir des définitions précises et claires. On invoque souvent l'évidence, ce qui indique à coup sûr un parti pris idéologique rendant toute discussion très difficile sinon impossible. En fait, dans une même université, dans une même société, les positions sont plus ou moins incompatibles, elles correspondent à des orientations idéologiques différentes. Cela explique les polémiques constantes et multiples sur ce qui devrait être ou ne pas être, se faire ou ne pas se faire dans les universités.

Il est bon de faire intervenir la **qualité**; il est excellent que l'unanimité ne se fasse pas sur tous les critères d'évaluation; c'est la preuve vivante que les universités ne sont pas des choses mortes, qu'on sent le besoin de les mieux définir, de les mieux organiser, de les voir s'améliorer de diverses façons. Invoquer ainsi la qualité dans toute sa généralité est bien peu utile quand il s'agit de porter des jugements devant conduire à des choix, des classifications, des gestes de toutes sortes en regard de situations concrètes et immédiates. *S'interroger sur la qualité est nécessaire, mais insuffisant lorsqu'il s'agit d'évaluer, de gérer, d'organiser.*

Dans cette perspective, la notion de *niveau universitaire* désigne parfois le lieu institutionnel où se retrouvent les qualités qu'on reconnaît comme universitaires, parfois un degré sur une échelle de qualité, une sorte de zéro ou de 100° variable sur un thermomètre non gradué. C'est une notion discursive peu utile dans la pratique parce qu'impossible à déterminer faute de consensus.

*Certains, se voulant pragmatiques*, croient éliminer ou simplement éviter la question des qualités intrinsèques en se limitant à la pratique: «Est universitaire ce qui se fait à l'université», leur fait-on dire en les caricaturant. Tous ne nient pas l'intérêt du débat sur la qualité mais tous s'entendent pour rechercher d'autres types de critères pour définir ce qui est universitaire et ce qui ne l'est pas. Cependant le pragmatisme n'est, ici comme ailleurs, qu'un compromis dans le débat sur les valeurs; on ne tient compte que de choix déjà faits, que de l'histoire en définitive.

Ainsi, considérant ce qui s'est toujours ordinairement fait dans les universités et ce qu'on a toujours reconnu comme les bonnes façons de faire, on dit que telle ou telle activité ou manière d'agir est, ou n'est pas universitaire. L'histoire devient une norme, une sorte de norme minimale qui n'exclut pas les débats sur les qualités et qui permet d'éviter les perpétuels

recommencements. En réalité, toutes les institutions sociales reposent sur des compromis de ce genre: le *déjà fait* sert toujours plus ou moins de modèle.

*Dans cette perspective pragmatique, ce qu'on appelle le* ***niveau universitaire*** *sera toujours le fruit d'une analyse historique plus ou moins juste de laquelle on s'efforcera de dégager un minimum d'indices ou de points de repère, laissant de côté toute référence aux qualités abstraites. Ici, le niveau universitaire devient une réalité institutionnelle, une étape dans un parcours. De cette façon, au Québec, on a déterminé que le niveau universitaire se situait au-delà de la treizième année de scolarité: ce qu'on fait après cette treizième année est universitaire; l'université vient après le collège.*

Pourquoi a-t-on choisi cette treizième année? On a regardé ce qui s'était fait et ce qui se faisait ailleurs, on a fait quelques raisonnements simples, on s'est résigné à une large part d'arbitraire. Voici quelques raisons de ce choix:

- il fallait, d'une part, faire un compromis entre notre tradition et la tradition américaine, en faire un, d'autre part, entre la onzième année du système secondaire public et la quinzième année des collèges classiques;
- on voulait conserver un niveau collégial autonome;
- on a noté que dans les domaines les plus structurés de la connaissance, la treizième année convenait bien;
- on a considéré qu'à dix-sept ou dix-huit ans, on est assez mûr pour s'adapter aux façons de faire universitaires;
- par respect pour la tradition, on a maintenu que seules les études faisant suite au programme collégial général seraient universitaires.

Nous ne discuterons pas davantage de la qualité universitaire ou des qualités universitaires, il suffisait de bien indiquer cet aspect des questions que nous considérerons. Par contre, nous allons nous arrêter à la situation concrète créée par le choix de la treizième année comme limite inférieure du niveau universitaire. Disons tout de suite qu'il ne nous apparaît pas opportun de remettre en question cette limite.

En gros, nous pouvons décrire la situation au Québec comme suit:

- L'enseignement supérieur ou post-obligatoire et post-secondaire est réparti entre les collèges, les universités à vocation générale et quelques autres institutions dont l'École nationale d'administration publique, l'École de technologie supérieure, l'Institut national de la recherche scientifique, l'Institut Armand-Frappier, la Télé-université, les Conservatoires...
- Les collèges ont pour tâche d'initier les étudiants à quelques grands champs de connaissances tout en veillant à ce qu'ils reçoivent une formation générale. Les enseignements propres aux concentrations sont de caractère indicatif et introductif, ils ne visent pas à spécialiser. Par ailleurs on caractérise ce niveau institutionnel comme un milieu de vie où les étudiants du cheminement continu s'initient à l'étude autonome. Il faut ajouter qu'on justifie l'existence des collèges pour d'autres raisons: étant donné leur répartition géographique, ils facilitent l'accès aux études supérieures à un plus grand nombre d'étudiants; les étudiants du secteur général et du secteur professionnel peuvent y avoir pendant un certain temps des activités communes; partout sur le territoire, ils mettent à la disposition du public certains équipements culturels.
- Les institutions de niveau universitaire ont pour tâche d'enseigner des connaissances théoriques et pratiques plus poussées dans le cadre de programmes conçus en vue de certains usages sociaux, du développement scientifique et culturel, des études avancées et de la recherche. On confie à des institutions de ce niveau seulement la responsabilité de la recherche.

*Nous ne croyons pas qu'il soit utile ni même souhaitable de remettre en question cette répartition des tâches. Au contraire, nous verrons en discutant des programmes qu'elle offre de grands avantages. Mais il faut noter quelques problèmes.*

**a) La diversité des institutions et l'accessibilité**

— Au niveau collégial, il y a deux secteurs d'étude, le général et le professionnel. Comme nous l'avons indiqué au chapitre

précédent, seuls les programmes d'études du secteur général donnent directement accès à l'ensemble des institutions dites de niveau universitaire. Quelques programmes professionnels donnent accès à l'École de technologie supérieure après quatorze années d'étude. Notre attitude en face de ce problème est claire: tout diplôme d'étude collégial devrait donner accès aux institutions universitaires selon les règles d'accessibilité définies au chapitre précédent.

— Au niveau universitaire il y a, nous l'avons mentionné, une multiplicité d'institutions qui ne sont pas toutes équivalentes. En général, elles se distinguent par la plus ou moins grande variété des matières inscrites à leurs programmes, par l'importance relative donnée à chacun des trois cycles et par la place faite à la recherche. Les situations sont très différentes: elles vont de la grande diversité des programmes d'enseignement et de recherche dans certaines universités à la spécialisation très poussée des instituts de recherche et des conservatoires.

Il faut insister sur le fait que toutes ces institutions sont de niveau universitaire, au sens institutionnel de l'expression, que les qualités dites universitaires peuvent exister chez n'importe laquelle d'entre elles, que les comparaisons entre elles doivent tenir compte de la nature de chacune et de leur rendement concret. À notre avis, le rôle et l'importance des institutions spécialisées devraient être davantage mis en évidence. De plus, les programmes de chacune de ces institutions devraient permettre le maximum de mobilité de l'une à l'autre: il est très important que les étudiants des institutions spécialisées profitent de la polyvalence des universités et, inversement, que des étudiants universitaires profitent de la spécialisation de certains instituts ou écoles. Après tout ce qu'on a dit et écrit depuis près de vingt ans, ce décloisonnement des études supérieures devrait déjà être réalisé.

**b) Collège et université font parfois double emploi.**

— Parfois les mêmes COURS se donnent aux deux niveaux. Nous n'y voyons aucune objection s'il y a des clientèles suffisantes et si ces cours sont justifiés par des exigences propres à chacun des niveaux. Il suffit qu'on ne force pas les étudiants à suivre le même cours deux fois. Si l'on applique les règles d'accessibilité que nous avons définies, certains de ces cours pourraient être encore plus nombreux pour permettre aux étudiants de se réorienter.

— Parfois des PROGRAMMES semblables sont offerts à l'un et à l'autre niveau, le programme des sciences infirmières étant probablement l'exemple le plus souvent mentionné; mais il y en a d'autres, que ce soit des programmes de formation initiale, de perfectionnement ou de recyclage. On constate des dédoublements coûteux et inutiles pour des raisons parfois étrangères à la complexité des apprentissages en cause. Ces raisons sont entre autres:

- une surenchère généralisée dans notre société qui incite chacun, groupe ou personne, à rechercher le prestige du diplôme universitaire quelqu'il soit;
- la tendance qu'ont les corporations professionnelles à contingenter leurs effectifs en obtenant des universités qu'elles alourdissent, en les spécialisant à outrance, les programmes de formation de leurs membres;
- des conditions de rémunération qui incitent certaines classes de travailleurs à accroître leur revenu grâce à des crédits de perfectionnement qu'ils négocient dans leurs conventions collectives en les situant au niveau le plus payant et présumé le plus prestigieux;
- une compétition entre les universités et les collèges pour attirer plus de clients, les adultes en particulier, comme les incite à le faire le système actuel de financement.

Est-il possible de songer à des critères de répartition des tâches qui permettraient d'éviter de tels conflits? Sans doute, des critères opérationnels seraient arbitraires, tout comme celui de la treizième année; bien que contestables, ils auraient cependant le mérite d'être les mêmes pour tous et de permettre une rationalisation des activités et des coûts.

**Quels critères adopter?** Nous en suggérons quelques-uns:

- Il faudrait distinguer entre la formation de base et la formation complémentaire, ou en d'autres termes, déterminer le degré de spécialisation de la formation. Le critère

se formulerait alors ainsi: *tout programme dont au moins les deux tiers des crédits ne sont pas des crédits dans le champ principal de la formation devrait être donné au niveau collégial.*

- Il faudrait distinguer entre le **perfectionnement** défini comme un complément à la formation initiale et le **recyclage**, défini comme une mise à jour des connaissances. Le critère pourrait être formulé ainsi: *tout programme de recyclage doit être donné au même niveau que le niveau de formation initiale correspondant:*
- Il faudrait considérer la référence aux occupations professionnelles reliées au programme ainsi que leur comparaison avec des occupations complémentaires (ex: travail social et technique en travail social);
- Il faudrait tenir compte du niveau où la formation concernée se donne dans d'autres pays;
- Il faudrait tenir compte du coût des programmes selon le niveau.

**Qui établirait ces critères**? Comme il s'agit de problèmes qui touchent à la fois le cégep et l'université, il serait opportun que des représentants de chaque niveau soient associés dans le processus. Les institutions pourraient proposer des critères au ministre de l'Éducation ou un comité conjoint formé de membres du Conseil des universités et du Conseil des collèges pourrait les élaborer et faire ensuite des recommandations au Ministre. Ce dernier pourrait décider du choix final des critères, vu sa responsabilité dans le financement des programmes.

**Qui les appliquerait**? C'est finalement la question-clé, car tout le monde sait que l'on peut appliquer des critères avec plus ou moins de souplesse. Bien qu'une telle question relève du Comité sur l'organisation du système universitaire (C.O.S.), dans le cadre de son mandat d'étude sur le rôle des organismes de coordination et de contrôle, nous jugeons qu'elle mérite un court développement dans ce chapitre.

Deux possibilités se présentent:

— **Les institutions elles-mêmes**: les collèges appliqueraient les critères de la façon prévue dans la loi des Collèges. Pour les universités, la situation serait la suivante: le comité conjoint des programmes du Conseil des universités appliquerait les critères pour les programmes de baccalauréat, mais en ce qui concerne les programmes de certificat, les universités continueraient à décider elles-mêmes si le programme correspond à leur niveau. Il y aurait donc libre jeu du marché, en partie limité si la gratuité scolaire dans les cégeps s'appliquait à tous les programmes et à toutes les clientèles.

— **Les comités de programmes de chaque conseil**: (celui des universités et celui des collèges). Ce choix implique que les collèges et les universités fassent parvenir TOUS leurs programmes (de formation initiale, de recyclage, de perfectionnement...) à leur comité respectif qui ferait des recommandations au Ministre. En cas de litige, il pourrait être prévu qu'un comité conjoint des deux conseils étudie la situation et fasse ses recommandations au Ministre.

Dans les deux cas, c'est finalement le ministre de l'Éducation qui, dans le cadre du système actuel de financement des collèges et des universités, trancherait la question.

**RECOMMANDATION NO 5**

Compte tenu de tous ces éléments, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande que:

— le ministre de l'Éducation, après avoir consulté les institutions, le Conseil des universités et le Conseil des collèges, établisse des critères de partage des programmes se situant dans la «zone-grise» cégep-université et en fasse connaître les modalités d'application pour fins de financement.

### 2 La notion de programme

On pourrait faire l'histoire de la réforme et du développement des études universitaires pendant les vingt dernières années tout simplement en discutant de la multitude de sens qu'a pris le mot programme, mot qui était très peu utilisé dans les universités avant 1960 et qu'on retrouve partout maintenant.

Venant des universités américaines, il semble d'abord s'être imposé pour éliminer l'ambiguïté du mot **cours**. En effet, on disait **cours de médecine** pour désigner l'ensemble des études médicales et on disait aussi **cours d'anatomie** pour désigner un enseignement précis portant sur cette matière. La situation devenait particulièrement compliquée dans les facultés qui

offraient en même temps plusieurs formations comme en science, en sciences sociales, en lettres... On a donc décidé d'appeler **programme** l'ensemble des cours conçus et ordonnés en vue d'une formation déterminée: programme de génie civil, programme d'économique... L'organisation et la rationalisation se poursuivant et s'amplifiant, la mode jouant, il est arrivé qu'on a appelé programmes des choses très différentes; nous n'en ferons pas l'inventaire, nous nous limiterons aux usages du mot programme en rapport avec les activités de formation elles-mêmes.

Voici, pour nous aider à saisir la complexité de ce qu'on nomme programme, trois définitions tirées du **Règlement du 1er cycle** de l'université Laval (10):

a) «**Le programme de formation** est un ensemble cohérent d'activités d'enseignement et d'étude, portant sur une ou plusieurs disciplines, sur un ou plusieurs champs d'études et établies en vue d'une formation sanctionnée par l'Université.

Le programme de formation est défini par ses objectifs. Sa description complète inclut l'énumération des cours obligatoires et des cours à option qu'il comporte, ainsi que le nombre de crédits des cours au choix».

b) «**Un programme de cours** est une liste de cours obligatoires et de cours à option établie par l'Université en vue d'une formation donnée et d'indication de nombre de crédits pour des cours au choix».

c) «... l'expression **programme d'études** désigne l'ensemble des cours qu'un étudiant inscrit à un programme de formation suivra de fait en tenant compte des choix offerts dans le programme de cours correspondant».

Donc le mot **programme** désigne à la fois:

- l'ensemble d'un plan de formation présenté par l'université;
- la liste des activités relatives à ce plan;
- le plan de formation qu'un étudiant se donne dans le cadre du plan proposé par l'université.

Mais la réalité est encore plus complexe, car à ces définitions dont l'équivalent se retrouve dans tous les annuaires des universités, il est encore possible de greffer toute une gamme de distinctions, de précisions et d'exceptions qui rendent le sens du mot programme extrêmement flou. Nous ne retiendrons comme exemple que certaines précisions qu'on apporte à l'expression **programme de cours** mais qui, en réalité, impliquent aussi des distinctions quant aux **programmes de formation** et aux **programmes d'études**. Ainsi, un programme de cours peut être:

— un programme spécialisé;

— un programme avec majeure et mineure;

— un programme avec majeure seulement;

— un programme de diplôme ou de certificat;

— un programme général.

Ajoutons que le document décrivant chacun de ces programmes s'appelle aussi un **programme**. Il faut bien admettre que tout cela n'est pas clair.

### RECOMMANDATION NO 6

Le Comité sur l'université et la société québécoise recommande que la définition suivante des termes soit retenue:

- le mot **programme** désigne l'ensemble d'un plan de formation proposé par une institution; c'est toujours une réalité institutionnelle.
- Le mot **prospectus** désigne le document décrivant un programme.
- Le mot **devis** désigne la description des activités de formation proposées aux étudiants.
- Le mot **cheminement** désigne la version personnelle qu'un étudiant se donne d'un programme. Nous avons discuté de cette notion de cheminement au chapitre précédent.

### RECOMMANDATION NO 7

Le Comité sur l'université et la société québécoise recommande que tout programme universitaire de 1er cycle comprenne:

- Un **profil de formation.**
- Un **devis** de l'ensemble des activités de formation comprenant: les exigences de l'université pour l'obtention d'un diplôme, les moyens offerts pour l'obtenir et les possibilités de cheminement personnel. Ce devis s'apparente à ce qui s'appelle actuellement liste des cours.

- Une **séquence** théorique de réalisation.

Le profil de formation est la plus importante de ces trois composantes, elle détermine le contenu et les principales caractéristiques de celui-ci. C'est en réalité les objectifs du programme mais des objectifs exprimés sous la forme particulière d'une compétence à atteindre et d'un type d'homme à réaliser. On peut distinguer et caractériser les profils de formation de diverses façons, nous en indiquerons trois qui montrent bien les principales dimensions de tout profil. Elles ne sont pas exclusives.

Considérant l'ampleur d'un profil, on peut dire qu'il est:

- intégral comme dans le cas des programmes de baccalauréats spécialisés;
- complémentaire dans le cas des programmes dits de majeure, de mineure, de certificat et de diplôme.

Considérant la structure du profil et sa cohérence fondamentale, on peut dire qu'il vise:

- l'application de connaissances;
- le développement ou l'intégration de connaissances;
- l'enrichissement culturel.

Considérant l'étendue du champ des connaissances que couvre le profil, on peut dire qu'il est:

- général, dans le cas d'un vaste champ;
- spécialisé, dans le cas d'un champ restreint.

On le voit, les principales questions qui nous ont été posées quant à la pertinence des programmes universitaires sont évoquées par ces quelques distinctions faites au sujet des profils de formation. En réalité, c'est par ces profils de formation que l'étudiant peut le mieux établir une correspondance entre les programmes et ses goûts, ses aptitudes et ses intérêts de façon à se formuler un **projet personnel** qui se concrétise dans un **cheminement**.

## 3 Un modèle général de programme

Revenons à notre préoccupation principale, à savoir l'accessibilité à des connaissances utiles et de première qualité. Nous voulons présenter les grandes lignes d'un modèle de programme qui réponde aux questions qui nous ont été posées. Voici donc à la suite:

— quelques traits fondamentaux qu'on devrait retrouver dans tout profil de formation;

— un devis des activités de formation susceptible de permettre la réalisation du profil;

— quelques corollaires pédagogiques.

### 3.1 *Quelques traits fondamentaux de tout profil de formation de 1er cycle*

Nous reconnaissons que la partie caractéristique de chaque profil particulier ne saurait être définie que par les intéressés, mais que chaque profil devrait respecter trois principes de base.

> **1er principe:** *tout finissant devrait posséder certaines habiletés qui lui permettent, par un travail utile et en rapport avec sa formation, de gagner sa vie et de remplir son rôle social.*

Mais en réalité, les habiletés acquises ne constituent qu'une partie de formation. Que faut-il à une formation pour être complète? Presque tous ceux qui se sont présentés devant la Commission ont soulevé la question de la surprofessionnalisation et de la surspécialisation en opposition à un manque de formation générale. Partout dans le monde, on s'interroge sur ce problème; nous croyons qu'il s'agit en quelque sorte d'un défi de civilisation qui met en évidence la nécessité d'opérer une relation dynamique entre **l'acquisition de connaissances scientifiques** et le recours à une certaine forme de **sagesse empirique**, sagesse qui permet de combler les insuffisances de ces connaissances et de les situer par ailleurs dans un ensemble cohérent. C'est dans la recherche de cet équilibre que nous formulons les deux autres principes.

> **2e principe:** *toute formation universitaire doit viser l'équilibre entre la formation générale et la spécialité, elle doit être à la fois:*
>
> — *scientifique et technique;*
>
> — *culturelle.*

Par la formation scientifique et technique se transmettent les connaissances sur les hommes et les choses, des habiletés à utiliser ces connaissances; par la formation culturelle se transmettent les significations humaines et sociales de ces connaissances.

La proportion de l'une et l'autre formation peut varier; chacune peut prendre des formes

très particulières selon les divers domaines de connaissances. Dans un même domaine, il peut y avoir des personnes qui sont plus praticiennes et d'autres qui sont davantage personnes de culture. Selon ses aptitudes et ses moyens, chacun peut faire alterner ou conjuguer l'une et l'autre à l'intérieur de son cheminement. Cependant tous les profils de formation universitaire doivent forcer les étudiants à se donner une formation qui allie efficacement connaissances, techniques et culture.

On a cru, on le croit encore dans certains milieux, que chaque étudiant universitaire ferait lui-même une synthèse de ses connaissances et se donnerait une culture à la mesure de ses compétences scientifiques et techniques. On a cru aussi que l'homme très spécialisé, le parfait professionnel, serait un excellent citoyen. On s'aperçoit que cela ne correspond pas à la réalité. Si l'on y réfléchit un peu, on s'aperçoit vite que c'est impossible, qu'il faut aider l'individu, le soutenir, le faire profiter des expériences acquises, ne pas s'attendre à ce qu'il fasse seul pendant sa formation ce que quelques-uns seulement arrivent à faire en fin de carrière.

Souvent on va aussi loin que de proposer un choix entre une formation scientifique et technique et une formation dite générale. Nous refusons évidemment ce choix, il faut savoir imaginer les profils capables d'assurer l'une et l'autre formation. Nous refusons tout autant l'isolement de l'une et l'autre formation à l'intérieur de programmes séparés: *la réalité culturelle relative à une science ou à sa pratique est d'abord liée à l'expérience que des hommes font de cette science, non pas aux discours qu'on tiendrait sur elle.*

> **3e principe**: *tout profil de formation universitaire de 1er cycle s'adresse à des étudiants déjà formés à un niveau institutionnel antérieur et doit être conçu comme le profil d'une étape de formation.*

À cet égard, on l'oublie trop facilement, le Québec a pris une avance considérable en créant les collèges. En effet, la structuration du programme des cégeps autour des deux pôles, cours obligatoires de formation générale et cours d'introduction à des grands domaines de connaissances, visait à prévenir une spécialisation trop hâtive, ce qui est malheureusement arrivé. Le Livre blanc de 1978 propose de briser cette tendance à la spécialisation prématurée en insistant sur une formation de base. Si les lignes directrices de ce livre blanc sont retenues, les collèges pourront réaliser en partie ce que l'université de Harvard projette de réaliser à l'intérieur de son 1er cycle universitaire.

Venant après deux années d'études collégiales, le 1er cycle universitaire est en réalité le **second cycle des études supérieures.** C'est une suite, non un commencement; le projet de l'étudiant doit y trouver une continuité non un nouveau point de départ.

Il serait nécessaire que les profils de formation universitaire soient conçus de façon à ce que l'on poursuive à l'université la recherche d'un bon équilibre entre la formation générale et la spécialisation. Il s'agit de réaliser en deux cycles successifs ce que les réformateurs d'Harvard appellent un «core curriculum», c'est-à-dire, un ensemble d'activités de formation organisées en grandes concentrations favorisant la synthèse. Le partage devrait se faire selon les grandes lignes que nous avons identifiées au début de ce chapitre, à savoir:

- Les cégeps, dans le secteur général, développent jusqu'à l'optimum la formule des larges concentrations qui introduisent aux grands ensembles de la tradition intellectuelle plutôt qu'à des spécialités.
- Les universités donnent au 1er cycle une part plus importante aux spécialités mais toujours dans le cadre d'une formation générale.

### 3.2 *Un devis des activités de formation*

Un profil de formation doit se traduire par un ensemble cohérent d'activités. Il ne faut pas tenter d'isoler dans des activités précises science, technique et culture. Entre le profil et le devis des activités on devrait trouver la présentation d'un certain nombre de grandes catégories regroupant les principales connaissances et habiletés à acquérir. Le découpage suivant, quoique très sommaire, pourrait servir pour un bon nombre de programmes:

> Des connaissances précises relatives à la science, la profession ou la spécialité qui caractérise le profil de formation: **c'est le champ principal de formation.**

> Des connaissances relatives à l'histoire, aux implications scientifiques, humaines, so-

ciales, économiques et politiques des connaissances et des techniques du champ principal de formation.

Des connaissances relatives à la société et au milieu éventuel de pratique ou d'intervention.

Des connaissances sans lien immédiat avec le champ principal de formation mais correspondant aux intérêts, goûts et aptitudes de chaque étudiant.

On pourrait raffiner et multiplier ces catégories dans le but de structurer les activités d'un programme. Ceci ne nous apparaît pas conséquent, car *construire un programme cohérent par rapport à un profil de formation, c'est plus qu'aligner les matières nécessaires, c'est aussi les répartir selon certaines proportions et conformément à des règles d'association susceptibles de faire converger toutes les activités dans le sens du profil.*

**RECOMMANDATION NO 8**

Pour respecter les trois principes de base du profil général de formation indiqués dans la section précédente, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande que le devis des activités de formation comprenne trois blocs soit :

**Un bloc A** d'activités visant à l'acquisition par l'étudiant de connaissances, d'habiletés et d'éléments culturels essentiels à la pratique de la science, de l'art ou de la profession choisis. Il devrait y avoir un nombre plus élevé de cours obligatoires que dans les deux autres blocs.

**Un bloc B** d'activités visant à intégrer les connaissances acquises en « A » dans un ensemble plus vaste de connaissances et de pratiques et dans un contexte culturel plus ample. Ce bloc pourrait comporter beaucoup d'activités au choix.

**Un bloc C** d'activités visant à parfaire la formation générale de l'étudiant selon ses goûts, aptitudes et intérêts. Dans ce bloc, un maximum de liberté serait laissé à l'étudiant. Les cours qui y seraient donnés devraient être conçus comme des synthèses pour personnes non spécialisées; ils s'adresseraient à tous les étudiants d'une université sans pré-requis particuliers.

Les blocs B et C doivent s'inscrire dans la suite de la formation déjà acquise au cégep.

**RECOMMANDATION NO 9**

Pour assurer que le caractère propre de chacun des blocs soit maintenu, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande le partage des responsabilités suivant :

Que le **bloc A** soit confié à la responsabilité d'un département, module ou l'équivalent et que les cours de ce bloc soient réservés exclusivement aux étudiants du programme.

Que le **bloc B** soit confié à la responsabilité d'un ensemble plus large, faculté, famille ou secteur et que les cours de ce bloc puissent être ouverts aux étudiants de programmes connexes et complémentaires.

Que le **bloc C** soit confié à la responsabilité de l'université, Commission du 1er cycle ou l'équivalent et que les cours de ce bloc soient laissés au choix de l'étudiant.

**RECOMMANDATION NO 10**

Pour assurer que la spécialité ne réenvahisse tout l'espace d'un programme par le biais des crédits, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande :

qu'un **bloc C** compte toujours au moins 15 crédits ;

qu'un **bloc B** compte toujours au moins 30 crédits ;

qu'un **bloc A** compte normalement 45 crédits et que s'il doit en compter plus, cela se fasse en dépassant la limite minimale des 90 crédits pour l'ensemble.

Les mêmes règles et proportions devraient s'appliquer aux **majeures** et aux **mineures** de telle façon qu'une combinaison majeure — mineure respecte toutes les règles du modèle général.

Ce qu'il faut retenir de ces propositions est la nécessité d'abandonner la pratique selon laquelle on prétend donner une liberté réelle et considérable à l'étudiant en lui permettant de faire un cheminement à même divers programmes, en additionnant par exemple des mineures ou des certificats.

Il nous apparaît que la combinaison des règles de cheminement proposées au chapitre I et des règles de programmation décrites ci-haut donne une latitude considérable à l'étudiant pour réaliser son projet personnel tout en lui offrant un cadre structuré et en lui laissant la possibilité de changer d'orientation sans trop

d'inconvénients. Cette formule permet également aux institutions de rationaliser les banques de cours, l'affectation des tâches d'enseignement et les horaires. Cette souplesse dans le cheminement dispense de mettre sur pied une série de programmes courts plus ou moins liés entre eux. Quant aux étudiants qui souhaiteraient se donner un profil de formation axé sur un champ de connaissances très vaste (le baccalauréat général actuel), la formule suivante devrait être retenue:

**RECOMMANDATION NO 11**

Le Comité sur l'université et la société québécoise recommande que dans le cas des programmes généraux, l'on respecte les conditions suivantes:

que le **bloc A** soit constitué de cours portant sur un grand champ de connaissances ou un objet de caractère multi-disciplinaire: sciences de la nature, sciences de la santé, sciences de l'homme, arts et lettres, ou l'environnement, la santé, etc.;

que le **bloc B** soit constitué de cours du même type que ceux du **bloc A**, mais portant sur un autre champ de connaissances, ou un autre objet;

que le **bloc C** soit constitué au goût de l'étudiant comme dans le modèle général.

Les blocs A et B de ces programmes généraux devraient être confiés à la responsabilité des facultés, familles ou secteurs, le bloc C à l'université. Les règles de crédits seraient les mêmes.

### 3.3 *Quelques corollaires pédagogiques*

Il nous semble nécessaire de mettre en évidence quelques implications pédagogiques de ce qui précède:

a) **un encadrement approprié**

Ceci à cause de la souplesse des cheminements. Que ce soit auprès de conseillers, de tuteurs ou d'autres personnes, il faut que l'étudiant trouve une aide pédagogique constante et complémentaire à l'encadrement qu'il trouve à l'intérieur des cours.

b) **une certaine modestie pédagogique**

Au 1er cycle, nous formons des travailleurs de calibre supérieur, non pas des chercheurs au sens propre du terme. Plus modestement encore, nous offrons aux étudiants les outils de base pour un début de carrière: il ne faut pas surcharger les programmes et y mettre tout ce que chacun peut rêver avoir acquis à la fin de sa carrière. D'ailleurs, l'éducation permanente n'aura de sens et ne pourra se développer que si la formation initiale est conçue de manière à la rendre souhaitable et utile. De même, le second cycle universitaire aura plus d'attrait s'il ajoute vraiment à l'acquis du premier; il n'est pas certain que ce soit toujours le cas présentement avec la surcharge trop fréquente des programmes de baccalauréat.

La modestie impose aussi le respect des goûts et des aptitudes de chacun quant à son cheminement. Certains préfèrent se donner d'abord une très forte formation pratique et se préoccuper peu de culture, d'autres préfèrent l'inverse. Moyennant un minimum commun à tous, laissons chacun cheminer: les premiers viendront probablement à la culture, les autres développeront leurs habiletés en pratiquant leur métier. Il faut renoncer à faire cheminer tout le monde de la même façon et à donner la même formation a tous.

c) **une modification des conditions d'enseignement**

Quand le cheminement continu dit *normal* prévalait, on pouvait concevoir une pédagogie universitaire pour des étudiants tous égaux du point de vue connaissances et habiletés à acquérir. Ce n'est plus vrai; ce sera absolument faux dans une université où le cheminement complexe sera la règle générale. *Aucune activité pédagogique ne devrait être définie pour un groupe homogène et elle devrait toujours être conçue de façon à pouvoir s'adapter à des étudiants ayant des antécédents divers et désireux d'autonomie.*

Nous avons été surpris de constater combien ces problèmes étaient souvent évoqués devant la Commission alors que depuis quinze ans tout le monde prétend avoir évolué vers une pédagogie nouvelle qui laisse une grande liberté d'action aux étudiants.

En réalité on a donné à ceux-ci la possibilité souvent illusoire et décevante de choisir des cours, mais on leur a donné très peu de choix quant à leur stratégie de travail et d'apprentissage à l'intérieur des activités.

Il est vrai qu'en cours de route, nous avons connu les grands nombres d'inscriptions qui ont porté les groupes — cours à des sommets de 200, 300 étudiants et parfois plus, provo-

quant la standardisation de l'enseignement et imposant l'engagement de chargés de cours qui n'avaient pas toujours le temps d'apporter beaucoup d'attention aux questions pédagogiques. Il est urgent qu'on rectifie cette situation. Plusieurs moyens sont possibles: subdivision des groupes, meilleure intégration des assistants, usage de moyens pédagogiques plus diversifiés, etc.

C'est pourquoi il nous apparaît qu'un réel renouveau pédagogique s'impose; il faut cesser de considérer que les réformes de structures sont préalables à l'innovation pédagogique. Avant d'inventer des structures qui servent une pédagogie, il faudrait peut-être commencer à inventer cette pédagogie elle-même.

## 4 Le problème de la professionnalisation

Plusieurs mémoires ont soulevé le problème d'une trop grande professionnalisation des connaissances. Ce serait une caractéristique de notre temps. Sans doute, mais nous préférons penser que notre temps a connu l'accélération très rapide d'un processus vieux comme le savoir: les connaissances des hommes ont toujours été rendues utiles, les universités ont toujours formé des praticiens d'un type ou de l'autre selon les époques.

Dans les mémoires, la professionnalisation implique deux ordres de problèmes distincts quoique non tout à fait indépendants, à savoir:

— l'inscription des connaissances dans des schémas de pratique ou d'application;

— la formation pratique.

### 4.1 *L'inscription des connaissances dans des schémas de pratique ou d'application*

Nous n'entrerons pas dans de longues discussions à ce sujet. On reproche aux universités d'être des tours d'ivoire, on leur reproche en même temps de professionnaliser le savoir. L'université serait-elle moins une tour d'ivoire si chacun s'y constituait un ensemble de connaissances strictement selon ses goûts, ses aptitudes et ses intérêts?

Chaque génération ne peut réinventer les connaissances et leurs utilisations, chaque individu ne peut réinventer une branche du savoir et ses applications. C'est à travers des organisations et des équipements complexes et coûteux que s'appliquent les connaissances: ce sont les hôpitaux, les usines, les systèmes de communication, les laboratoires...

On pourrait démontrer que les connaissances sont toutes plus ou moins directement issues de pratiques. Qu'on pense à la médecine, au droit, à la physique, à la chimie, à la psychologie, à l'économique... Les représentations théoriques, les protocoles formels de transmission sont, en général, venus après des découvertes par des praticiens. On pourrait également démontrer que des sections entières des universités ont de tout temps été consacrées à la transmission de sciences appliquées: médecine, droit, génie civil...

Parce que récemment la recherche s'est développée dans les universités et parce que divers facteurs lui ont conféré beaucoup de prestige, on a eu tendance à identifier université et recherche, université et science pure, à considérer les universités comme la source des connaissances, à voir dans chaque universitaire, étudiant ou professeur, un chercheur et un innovateur. C'est trop simplifier la dynamique du savoir et c'est donner une importance exagérée aux institutions.

*Il faut revenir à plus de réalisme et admettre que l'utilisation des connaissances implique une dialectique entre les contraintes de l'acquis organisé et la liberté de celui qui reçoit et réutilise. C'est une réalité historique et collective qui ne souffre pas de recommencements à zéro. La déprofessionnalisation du savoir, si l'on prend l'expression au sens strict, est une utopie. Comme toutes les utopies, elle peut être un bon moyen de stimuler l'analyse critique et la recherche d'idées neuves, mais s'avère un mauvais guide d'organisation.*

Il est donc nécessaire de maintenir un savoir professionnalisé, c'est-à-dire organisé en fonction de pratiques précises. Ce savoir est de loin le lien le plus concret qui existe entre l'université et la société. Par ailleurs, les universités n'ont pas qu'à former des praticiens, c'est pourquoi nous avons proposé un modèle de programme de 1er cycle qui réserve une place importante aux connaissances générales.

### 4.2 *La formation pratique*

Une fois admise la nécessité d'une saine professionnalisation des connaissances, il faut se demander comment s'assurer qu'elle se fasse. Le problème se pose de façon très différente selon les sciences et les applications qu'on en a faites dans le passé.

- Dans certains cas, une corporation reconnue contrôle un champ bien défini de

pratique selon des modalités prévues par la loi.

- Dans certains cas, une association ou un début d'association tente de contrôler un champ de pratique plus ou moins défini. Ces associations aspirent à devenir corporations.
- Dans certains cas, des champs de pratique plus ou moins définis existent que personne ne se soucie d'organiser ni de contrôler.

Deux problèmes se posent quant à une bonne relation entre la pratique et les programmes universitaires:

a) ***Assurer un minimum de relation pratique-programme dans le cas où personne ne s'en soucie hors de l'université.*** Plusieurs moyens sont disponibles:

— que le Conseil des universités supervise la révision périodique des programmes professionnels concernés;

— qu'on procède de temps à autre à des enquêtes ou sondages sur le cheminement des finissants et sur les tâches qu'ils accomplissent;

— qu'on invite des praticiens à rencontrer les comités de programmes.

b) ***Assurer un meilleur équilibre dans les relations entre les universités et les corporations.*** La question de l'équilibre dans les relations entre les universités et les corporations est complexe et peut difficilement être abordée d'un point de vue général: comment établir des règles d'ensemble pour la médecine, le droit, le génie, la comptabilité...

Une tendance sourde semble s'affirmer depuis quelques années: pour des motifs plus ou moins avoués ou conscients (contrôler le nombre des membres, restaurer la valeur différentielle du diplôme, se donner du prestige), les corporations font pression sur les universités pour qu'elles surchargent ou surspécialisent les programmes et qu'elles ajoutent des exigences quelquefois coûteuses à la formation pratique de leurs futurs membres. Les universités réagissent mais le rapport de forces est souvent inégal.

C'est pour tenter de clarifier la situation que le ministre de l'Éducation a confié, il y a quelques mois, un mandat d'étude au Conseil des universités et à l'Office des professions (11). À chaque organisme sont dévolues des tâches spécifiques, (au Conseil des universités: l'analyse du rôle des universités dans la formation pratique, notamment le problème des stages, et à l'Office des professions: l'analyse des conséquences de l'imposition de conditions supplémentaires et du fonctionnement des comités mixtes universités — corporations). Un mandat conjoint leur est confié, c'est celui de faire des suggestions concrètes pour évaluer les programmes en cause et le rapport qui lie l'obtention d'un diplôme à celle d'un permis d'exercer une profession.

Ce mandat étant en cours, il reste à espérer que les travaux qui y sont reliés déboucheront sur des actions significatives tant de la part du ministère de l'Éducation, des universités que des corporations. Pour notre part, nous souhaitons que les recommandations faites dans ce chapitre aident les universités à mieux articuler le lien concret à maintenir avec les pratiques organisées tout en conservant leur responsabilité première sur la formation générale de l'étudiant.

## CONCLUSION

Nous avons voulu dans ce chapitre situer le problème de la *surspécialisation* des programmes dans un contexte plus large qui permette de rappeler en quoi la formation universitaire doit être conçue en continuité avec la formation antérieurement acquise (au cégep ou sur le marché du travail) et pourquoi il est opportun de renouveler la terminologie relative à cette question. Les distinctions que nous proposons entre cheminement et programme, et à l'intérieur du terme programme, entre profil, devis et séquence, nous apparaissent utiles pour les universités désireuses de réviser leurs programmes; le modèle général de programme que nous proposons indique les grandes lignes d'une révision urgente du premier cycle.

Cette révision nous apparaît nécessaire et seules les universités peuvent lui donner l'impulsion requise. En effet, il est peu probable qu'un mouvement spontané visant à freiner la spécialisation à outrance vienne des divers départements. Chaque université, par ses commissions d'études, ses comités pédagogiques, ses comités de programme... est responsable de la définition de règles générales de programmation qui doivent guider de telles opérations. C'est en ce sens que nous espérons

que les recommandations du Comité serviront comme balises ; il reste aux institutions le soin de les adapter progressivement dans un cadre qui leur permette de récupérer le fruit de travaux menés dans d'autres contextes, tel celui qui a porté sur des opérations sectorielles (Opération sciences appliquées, opération sciences fondamentales, opération sciences de la santé).

**NOTES**

(10) Règlement du premier cycle de l'université Laval, édition du 13 juin 1978, pp. 16 à 19.

(11) Ce mandat a été confié à l'Office des professions et au Conseil des universités le 6 février 1979.

# Chapitre III

## Assurer l'accessibilité au marché du travail

**Dans ce chapitre le Comité sur l'université et la société québécoise met l'accent sur les thèmes suivants:**

- Les problèmes de la main-d'oeuvre hautement qualifiée au Québec sont dus principalement:
  - à l'accroissement rapide de la population active;
  - au remaniement du système d'éducation et à la hausse rapide du taux de scolarisation.
- Le chômage frappe d'abord les jeunes, surtout ceux qui n'ont pas d'instruction. Plus on se scolarise, plus les risques de chômage diminuent.
- Le faible taux de chômage des diplômés universitaires doit être mis en relation avec le phénomène du sous-emploi.
- Les choix disciplinaires des diplômés universitaires québécois reflètent un clivage entre anglophones et francophones. Mis à part le secteur de la santé et de l'éducation, l'enseignement supérieur ouvre la voie à de multiples occupations, donc à la mobilité professionnelle.
- Des inquiétudes se font grandissantes sur l'ajustement entre l'offre et la demande de main-d'oeuvre hautement qualifiée; on peut choisir entre divers systèmes de planification.

- Un système de planification basé sur la liberté de choix des individus offre des avantages à condition:
  - que les contingentements soient réduits au minimum;
  - que des instruments adéquats d'information soient mis sur pied;
  - que des incitatifs soient imaginés pour encourager les étudiants à aller dans des secteurs économiques de pointe;
  - que la programmation des universités soit adaptée en conséquence.
- L'enseignement supérieur est la clé d'une main-d'oeuvre mobile et adaptable, facteur essentiel dans une période de transformations technologiques rapides.

## INTRODUCTION

Nous traiterons dans ce chapitre de l'enseignement supérieur vu comme un investissement social et économique. Investissement plus ou moins planifié selon les pays, mais dans tous les cas investissement dont les conséquences sur le marché du travail sont très concrètes, à savoir l'augmentation du personnel hautement qualifié. C'est précisément sur les retombées de cet investissement sur les étudiants, l'université et la société en général que nous porterons notre attention.

Quelques réserves s'imposent au départ:

- Ce chapitre porte en majeure partie sur les **nouveaux arrivants** sur le marché du travail et non sur l'ensemble des étudiants à temps partiel.
- **L'angle d'étude choisi est d'ordre social** plutôt qu'individuel (i.e. que les situations concrètes de vie des diplômés ne sont pas étudiées).
- **Le niveau d'analyse est global** et ne touche pas des questions telles les secteurs scientifiques, les régions, les cycles d'études, les groupes d'âges, les sexes...

Les principales sources de référence utilisées pour notre étude apparaissent à la fin du chapitre (12).

## 1 L'université et la production de main-d'oeuvre hautement qualifiée

### 1.1 *Le problème vu sous l'angle économique*

L'évaluation du rendement économique de l'enseignement supérieur peut être vu sous deux angles, individuel et social. Sous l'angle individuel, les études indiquent que le résultat est bon mais que le rendement monétaire comme tel a diminué depuis quelques années (d'environ 10%). Quelques causes peuvent être invoquées: surplus d'offre par rapport à la demande, diminution des salaires moyens et augmentation des bénéfices accordés à certaines catégories d'emploi ne nécessitant pas une formation universitaire. Ainsi un strict calcul financier tenant compte des pertes acceptées par l'étudiant et des bénéfices associés à un emploi d'ouvrier spécialisé (salaire horaire — sécurité d'emploi — fonds de pension — vacances payées...) révèle qu'il peut être plus *payant* de devenir pompier à 20 ans que de faire un baccalauréat en sociologie par exemple. Nous disons bien *payant*, car nous nous en tenons pour l'instant aux bénéfices financiers.

Sous l'angle social, les économistes évaluent que les connaissances acquises par l'intermédiaire de l'enseignement supérieur représentent *une variante d'investissement critique qui détermine le taux de croissance de l'économie*. Retenons quatre raisons pour lesquelles les universités ont une influence sur l'économie:

1) Les universités ont intégré la formation technique et la formation de la main-d'oeuvre.
2) Les universités jouent un rôle essentiel dans la découverte et la promotion de talents.
3) L'éducation supérieure est la clé d'une main-d'oeuvre plus mobile à une époque où la population active croît de plus en plus lentement, et d'une main-d'oeuvre plus adaptable, à une époque où la technologie transforme rapidement la nature de notre fonction de production et la compétence requise de ceux qui y participent.
4) Les universités jouent un rôle direct dans des recherches qui impliquent des progrès techniques (13).

Bien que la validité de ce point de vue soit généralement reconnue, il n'en demeure pas moins que certains économistes commencent à se demander s'il n'existe pas un point de *saturation relative*. Nous avons effleuré cette question au chapitre I et nous y reviendrons au dernier chapitre en parlant de la rentabilité de l'enseignement supérieur. Retenons pour les fins de ce chapitre que, du point de vue économique, on constate une baisse relative de l'investissement individuel et social. Pourquoi?

Le simple examen de la conjoncture économique récente de la majorité des pays occidentaux nous indique un problème d'inflation, une récession plus ou moins forte et un taux élevé de chômage; on constate que le chômage frappe d'abord les jeunes, surtout ceux qui n'ont pas d'instruction. **Cette conjoncture signifie concrètement des difficultés d'embauche pour les diplômés universitaires**: concurrence d'un plus grand nombre de diplômés pour les mêmes postes, augmentation des exigences reliées à des postes auparavant de niveau non-universitaire, etc.

### 1.2 *La main-d'oeuvre hautement qualifiée au Québec*

**1.2.1 *Caractéristiques d'ensemble.*** Tout le monde le sait, le Québec a fait un investissement massif dans l'enseignement supérieur depuis deux décennies; certains résultats sont évidents, d'autres sont plus difficiles à évaluer. Il existe, par ailleurs, une différence assez marquée entre la période du début de cet effort, i.e. les années '60, et la période actuelle. Dégageons du présent les traits liés à nos préoccupations.

#### — *L'évolution démographique et socio-économique*

L'évolution démographique et socio-économique explique en grande partie les problèmes du marché du travail et de la main-d'oeuvre hautement qualifiée. Deux phénomènes sont à souligner:

- *l'accroissement rapide de la population active: de 1961 à 1975, elle croissait de 48,4%;*
- *le remaniement du système éducatif et la création des cégeps ont eu comme conséquence une hausse rapide du taux de scolarisation au primaire, au secondaire* ***et surtout au post-secondaire****, niveau où se recrute la main-d'oeuvre hautement qualifiée: en 1960, 7,2% de la population active avait une formation secondaire, alors qu'en '72, cette proportion passait à 21,5% (14).*

#### - *L'expansion du secteur tertiaire*

Parallèlement, on constate un glissement de l'emploi vers le secteur tertiaire; en effet, de 1961 à 1971, les emplois du secteur primaire ont chuté de 25,1%. Ceux du secteur secondaire ont crû légèrement de 14,6% et ceux du tertiaire ont fait un bond de 54,5%, alors que dans l'ensemble, la progression de l'emploi était de 30%. Ce taux se situe en deça du taux de l'Ontario (38,5%) et du taux du Canada (33,2%) (15).

#### - *La montée du chômage et le phénomène du sous-emploi*

Par rapport à l'ensemble canadien, le Québec est fortement affecté par le chômage; à l'intérieur du Québec, ce chômage affecte davantage les jeunes. Une étude faite par l'Office de planification et de développement du Québec (O.P.D.Q.) sur le chômage des jeunes (16) révèle qu'en 1977, la moitié des chômeurs québécois avait entre 15 et 24 ans. Dans ce groupe, le taux de chômage était de 17,8% et ceux qui possédaient un diplôme universitaire avaient un taux de chômage plus bas, soit 12%.

La situation des diplômés universitaires dans l'ensemble de la population active est nettement avantageuse puisque leur taux de chômage n'est que de 4,3%. *On peut donc conclure ceci de l'étude des statistiques récentes: plus la scolarisation augmente, plus le taux de chômage baisse, quelque soit la classe d'âge considérée: à mesure que l'on passe d'un niveau de scolarisation à l'autre (secondaire, collégial, universitaire) on diminue presque de* ***moitié*** *les risques d'être chômeur.*

Ce faible taux de chômage n'est cependant pas sans relation avec un phénomène difficile à mesurer, mais non moins existant, celui du sous-emploi de la main-d'oeuvre hautement qualifiée ou de sa surqualification. A mesure que la disponibilité en diplômés post-secondaires (cégepiens et universitaires) s'est accrue, le niveau de qualification requis pour occuper un emploi a crû en même temps, de sorte que les travailleurs moins scolarisés ont vu se restreindre encore davantage le marché du travail. Aux États-Unis, la Commission Carnegie évaluait à environ 30% les diplômés universitaires qui travaillent comme cols bleus, employés de bureau ou techniciens.

#### — *La proportion grandissante de femmes sur le marché du travail*

Les études consacrées à la question des femmes sur le marché du travail confirment l'importance grandissante de deux phénomènes: la hausse générale de scolarisation des femmes et l'arrivée (ou le retour) sur le marché du travail d'une bonne proportion du groupe des 25 ans et plus.

S'ajoutent à ces données d'ensemble sur la population et le marché du travail, quelques caractéristiques générales de la main-d'oeuvre hautement qualifiée tirées de l'étude faite par la société METREQ (17):

- Le recours à la main-d'oeuvre hautement qualifiée formée à l'étranger a été une situation courante au Québec. Dans tous les secteurs d'emploi, exception faite de la fonction publique, les diplômés d'origine

non-québécoise représentent 50 à 55% du personnel scientifique et technique.

- Le Québec, surtout les universités anglophones, exporte un nombre important de diplômés universitaires. Considérant la situation décrite au paragraphe précédent, on peut déduire qu'il existe une situation paradoxale: le Québec est dépendant de l'étranger pour sa main-d'oeuvre hautement qualifiée en même temps qu'il en exporte beaucoup.
- Le secteur industriel est le secteur qui emploie le plus de personnel scientifique au Québec et c'est aussi le secteur où le personnel francophone hautement qualifié est le moins représenté.
- En contrepartie, la main-d'oeuvre hautement qualifiée francophone représente 94% du personnel scientifique de la Fonction publique du Québec.

**1.2.2 Les *diplômés universitaires*.** La main-d'oeuvre hautement qualifiée est habituellement associée aux diplômés d'études post-secondaires, collégiales et universitaires. Pour notre propos, ceux du collégial doivent être laissés de côté même s'ils constituent une partie importante de cette main-d'oeuvre. On a évalué en 1974 à environ 50% la proportion des finissants du cégep général qui s'engageaient dans des études universitaires.

Le système universitaire québécois a produit en 1976 un nombre total de 20 104 diplômés dont 17 088 au 1er cycle, 2 676 au 2e cycle et 340 au 3e cycle (18). Selon les calculs du taux de passage du cégep à l'université, *on peut conclure qu'en 1976 le niveau universitaire a produit près de 60% des entrants dans la main-d'oeuvre hautement qualifiée, en tenant compte du faible passage du 1er au 2e et 3e cycles.*

L'étude faite par la société METREQ révèle qu'il existe un clivage socioculturel, pour ne pas dire linguistique, dans le choix des disciplines et des secteurs d'activité économique des diplômés:

- **Les diplômés francophones** ont eu tendance à se diriger vers les institutions publiques, para-publiques, les administrations publiques, la santé et l'éducation. En conséquence, leurs choix se sont portés vers des disciplines comme le droit, l'éducation, la santé, l'agriculture et les sciences humaines.
- **Les diplômés anglophones** ont eu tendance à privilégier les secteurs dits productifs de l'économie, secteurs traditionnellement occupés par l'entreprise privée. En conséquence, leurs choix se sont portés vers des disciplines comme le génie, les sciences, les sciences sociales (économie — politique — sociologie).

Même si ces différences tendent à s'atténuer, elles révèlent une dynamique des forces en place qui est de toute première importance pour le marché du travail. Comment les expliquer?

Ces différences résultent de phénomènes historiques et sociologiques. Elles s'expliquent en partie par les idéologies qui ont eu cours pendant de nombreuses années, au Québec francophone en particulier. Une autre explication transcende les aspects reliés aux choix de disciplines pour mettre l'accent sur les comportements des individus et des institutions: plutôt que de conclure qu'il y a eu un déséquilibre, on peut aussi dire qu'il y a eu un ajustement aux besoins. D'une part, les entreprises privées anglophones (celles qui emploient proportionnellement le plus de main-d'oeuvre hautement qualifiée) ont privilégié d'abord les diplômés des universités anglophones, phénomène d'attraction naturel. D'autre part, les diplômés des universités francophones ont répondu aux nombreuses exigences de la croissance du secteur public québécois.

Un exemple suffira pour éclairer le dernier constat: la réforme scolaire des années '60 et ses effets sur la production des diplômés des universités francophones.

- Plus du quart des diplômés des universités francophones proviennent des sciences de l'éducation (dont 90% au 1er cycle).
- L'enseignement constitue le secteur d'activités économiques qui occupe la plus grande part de main-d'oeuvre hautement qualifiée au Québec: en 1973, on y retrouve 37,8% des diplômés.

Que conclure? Reprenons les paroles de cet universitaire: «La croissance de nos universités s'est donc basée **sur** comme elle a été la conséquence **de** l'établissement de nouvelles politiques dans presque tous les secteurs de l'acti-

vité publique. On pense ici aux réformes dans le domaine de la santé, des affaires sociales, de la main-d'oeuvre, des affaires régionales... Ainsi il y a eu une conjonction presque parfaite entre la demande gouvernementale de main-d'oeuvre pour les diplômés d'université et l'offre qu'engendrait le système lui-même». (19)

***1.2.3 Le lien formation-emploi.*** Comme nous le verrons dans la prochaine section, le postulat selon lequel il existe un lien entre la formation reçue à l'université et l'emploi occupé sur le marché du travail a inspiré toutes les tentatives de planification de l'enseignement supérieur en fonction des besoins de main-d'oeuvre. Ce lien existe-t-il? Est-il l'apanage exclusif de quelques secteurs, de quelques professions? La réponse n'est pas simple.

Encore ici, c'est l'étude faite par la société METREQ qui nous apporte un peu d'aide; nous ne tenterons pas de résumer cette partie de leur travail, fort complexe, il faut le dire. Tout au plus, renvoyons-nous le lecteur au rapport lui-même et aux deux tableaux annexés à ce chapitre portant d'une part sur la relation entre le secteur d'activité et la discipline de formation et d'autre part la relation entre la discipline de formation et le secteur d'emploi. (annexes no 1 et 2 pp. 50 et 51).

Limitons-nous aux conclusions qui touchent directement nos préoccupations:

— Les domaines de l'éducation et de la santé regroupent plus de 30% des diplômés universitaires et se caractérisent par une relation directe, presque univoque, entre formation / occupation / secteur d'activité.

— Les formations liées à des occupations fortement contrôlées par des corporations (dont l'accès est souvent contingenté: droit, génie, architecture, affaires) constituent un cas un peu semblable aux formations liées à l'éducation et à la santé, à cette différence près que leur relation aux secteurs d'activité est moins nette.

— La multitude des autres formations (malgré des liens sporadiques avec quelques corporations ou associations professionnelles) ne se caractérise pas par un lien rigide *formation-emploi* mais par de fortes possibilités de substitution.

En résumé, dès qu'on sort des deux domaines *santé et éducation*, on ne retrouve plus de liens privilégiés entre formation / emploi / secteur d'activité. Cette situation s'explique en partie par des facteurs historiques, tels le contrôle puissant qu'ont exercé certaines corporations sur la formation universitaire et sur les champs de pratique sociale et le rôle quelquefois ambigu de l'état (par exemple, le ministère de l'Education du Québec jouant les rôles multiples d'employeur, d'agent d'accréditation des enseignants et d'agent d'approbation des programmes universitaires en formation de maîtres). Au surplus, cette situation révèle une très grande mobilité sur le marché du travail et l'ajustement aux transformations technologiques qui obligent à redéfinir certaines occupations; *nous sommes ainsi forcés de réfléchir sur la nécessité de fournir aux étudiants une formation suffisamment polyvalente pour qu'ils puissent faire face à cette réalité: la substitution des emplois et la mobilité professionnelle.*

**RECOMMANDATION NO 12**

Compte tenu de ce qui précède, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande que:

— Les études portant sur les facteurs qui influencent le lien entre la formation universitaire et l'emploi soient poursuivies et que les universités en dégagent les conséquences utiles à la révision de certains de leurs programmes.

## 2 La planification de l'enseignement supérieur et de la main-d'oeuvre

Le système d'enseignement supérieur d'un pays peut être établi à partir de deux grands principes: le principe de la prévision rationnelle des besoins en main-d'oeuvre, où l'objectif est de produire le nombre suffisant de personnes pour différents emplois et spécialités et le principe du libre choix des intéressés, où l'objectif est de fournir un enseignement répondant aux choix des étudiants. Comme le souligne l'économiste Bowen (20), les systèmes diffèrent selon le principe qui aura été choisi: l'on devinera que les pays socialistes et les pays en voie de développement valorisent la prévision de main-d'oeuvre alors qu'un pays comme les Etats-Unis valorise le libre choix.

Ce principe du libre choix fait cependant l'objet de critique dans plusieurs pays, incluant les Etats-Unis, et des volontés politiques se manifestent pour tenter d'équilibrer la relation

entre l'offre et la demande. Le contexte de récession économique auquel nous faisions allusion au début de ce chapitre offre un terrain propice à de tels débats: on soulève le spectre du chômage des diplômés, on s'alarme sur la situation de sous-emploi qui résulte du surplus de l'offre par rapport à la demande... Bref, on se dit qu'il est temps d'intervenir puisque les lois du marché engendrent un certain chaos. Il n'y a alors qu'un pas à faire pour conclure que c'est l'état qui doit prendre l'initiative en donnant des directives auxquelles devraient se soumettre les universités dans leur production de diplômés.

### 2.1 *Les modèles de planification*

Les modèles de planification de la main-d'oeuvre ne sont pas *neutres* par rapport aux objectifs dont nous avons fait état auparavant. Deux exemples extrêmes permettront de comprendre les enjeux. Le modèle de planification du gouvernement français est basé sur le principe du dirigisme: on détermine par des décisions politiques les objectifs à atteindre à la fin d'un plan quinquennal. Le modèle imaginé par l'économiste Freeman (21) postule qu'à long terme l'ajustement de l'offre et de la demande se fait sans dirigisme, par le biais des salaires offerts aux diplômés.

Regroupons schématiquement ces modèles et retenons trois grandes catégories:

1) Les modèles basés sur la **demande sociale**: l'objectif est l'accessibilité aux études supérieures. La base est la confiance absolue dans la loi de l'offre et de la demande: si tous les contingentements sont supprimés, l'offre et la demande s'ajusteront à long terme.

2) Les modèles basés sur l'**analyse coûts-bénéfices**: l'objectif est la diminution des coûts de la formation supérieure. Le moyen: établir les coûts réels de cette formation pour connaître le taux de rendement de l'investissement et prendre les décisions qui s'imposent.

3) Les modèles de **prévision des besoins**: théoriquement, ce sont les plus simples. On détermine les besoins en main-d'oeuvre dans chaque secteur et on les traduit en nombre de diplômés requis, en postulant qu'il y a un type de formation qui correspond à un type d'occupation.

Compte tenu de ce que nous avons dit précédemment sur le lien formation — emploi et les difficultés de prévoir la conjoncture économique de l'avenir, on peut être sceptique sur le *réalisme* de certains de ces modèles. Il est bien sûr impossible de tenir compte de la multitude des variables qui influencent le rapport entre l'offre et la demande mais le fait d'en sous-estimer certaines rend l'opération de planification aléatoire.

Plusieurs facteurs limitent la portée de ces modèles.

- il est difficile d'évaluer les facteurs qui influencent les décisions des employeurs, des employés, des associations, des corporations, des étudiants, des technocrates, des hommes politiques;
- il est encore plus difficile d'évaluer le contexte de travail dans lequel évolueront les diplômés après trois, quatre ou cinq ans de formation universitaire;
- de nombreuses contraintes psychologiques et sociales jouent sur les décisions des étudiants et conditionnent leurs intérêts et aptitudes. Comment en tenir compte?
- il est impossible de prévoir l'impact des changements technologiques et politiques et la capacité du marché à s'y ajuster.

Par ailleurs, les recherches faites sur l'application éventuelle de ces modèles et les informations accumulées devraient jouir d'une meilleure publicité. Nous reviendrons sur ce point dans la dernière section de ce chapitre (section 3).

En résumé, planifier l'enseignement supérieur à partir de modèles de prévision de besoins en main-d'oeuvre comporte le risque d'oublier le dynamisme du marché du travail et de sous-estimer les deux facteurs suivants: la **mobilité** des diplômés et leur capacité de façonner, de modifier, en d'autres termes, de **créer leur emploi**.

### 2.2 *Les contingentements: une façon de planifier*

Le problème du choix entre planifier ou non l'enseignement supérieur au Québec n'est pas que théorique. Bien au contraire, il est déjà réglé dans certains secteurs et depuis longtemps: réglé de façon pragmatique, les universités et les corporations concluant souvent des ententes plus ou moins officielles, mais aussi

réglé de façon arbitraire, car il n'est pas toujours clair que le contingentement répond à un objectif louable qui serait d'éviter le chômage éventuel des diplômés en surplus.

Ainsi certains secteurs du marché du travail sont *protégés*: il y est maintenu artificiellement un certain taux d'accroissement souvent établi en fonction de celui de la population globale. Cette pratique prétend viser le maintien de la qualité des services dispensés alors qu'on pourrait croire qu'elle vise davantage le maintien d'une concurrence contrôlée et d'un monopole professionnel.

L'étude de l'Office de planification et de développement du Québec (O.P.D.Q.) (16) à laquelle nous faisions allusion auparavant souligne que les syndicats et les corporations soumettent le marché du travail à de nombreuses contraintes. Les comportements de ces institutions ont eu souvent pour conséquence de bloquer l'entrée des nouveaux arrivants. Comment?

- les syndicats limitent le nombre de candidats à l'apprentissage et font jouer les clauses de sécurité d'emploi et d'ancienneté qui bloquent le jeune diplômé;
- les corporations ont la possibilité de contrôler l'offre d'un service donné grâce à leur pouvoir sur l'admission à la pratique, à une hausse des exigences de scolarité ou à la répression de l'exercice illégal.

Plusieurs mémoires sont même allés plus loin dans la critique du rôle des corporations en soulignant que, face à la prolifération des diplômés, ces dernières cherchent à restaurer la valeur différentielle des diplômes en identifiant des **champs exclusifs d'exercice**. Cette tendance se justifierait peut-être si elle avait sa source dans un système de libre concurrence; mais dans un système où une grande majorité des membres de corporations sont au surplus des salariés de l'état, c'est un peu troublant.

### Quelques statistiques sur le contingentement

Dans le mémoire qu'elle a soumis à la Commission, l'Office des professions du Québec fournit des statistiques fort intéressantes: en comparaison avec les autres programmes de même niveau, les programmes universitaires à caractère professionnel sont plus sélectifs: 36% des étudiants qui y ont fait une demande d'admission en 1970 ont été acceptés. Au surplus, près du tiers des programmes conduisant au permis d'une corporation sont contingentés par les universités alors que 3% des autres programmes le sont (22). Notons que des données précises sur ces programmes se trouvent dans le rapport du Comité sur l'organisation du système universitaire (C.O.S.).

Les justifications fournies sont à peu près toujours les mêmes: pour les **universités** — coûts élevés de la formation (les équipements), manque de locaux, difficultés d'organiser les stages, exigences pédagogiques...; pour les **corporations** — prévention du *chômage éventuel*, maintien de la qualité... Toutes ces raisons sont un peu minces si l'on considère l'ensemble des programmes contingentés; tous reconnaîtront qu'il est coûteux de former un dentiste, mais l'argument est-il aussi valable pour un avocat, un psychologue?...

Les conséquences de ces pratiques de contingentement nous apparaissent inquiétantes et, on l'aura deviné, contraires aux objectifs d'accessibilité et d'égalité proposés au chapitre I de notre rapport:

- elles créent des obstacles à l'accès aux programmes d'études;
- elles se fondent sur des critères de sélection des étudiants qui ont souvent pour effet d'éliminer les individus de classes défavorisées et ceux qui ont eu un cheminement discontinu. Un exemple: les critères de sélection en médecine ne fournissent pas la meilleure garantie que les candidats choisis ont des aptitudes personnelles et la maturité requise pour le travail clinique;
- elles créent des inégalités dans la distribution des professionnels dans les régions. Rappelons que 78,4% des professionnels se trouvent dans les régions de Québec et Montréal (23); de plus les programmes professionnels sont concentrés à Québec, Montréal et Sherbrooke, ce qui n'est pas étranger au fait que peu d'étudiants inscrits à ces programmes proviennent des régions périphériques ou y retournent.

### RECOMMANDATION NO 13

Compte tenu de ce qui précède, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande:

- que dans le cadre du mandat confié par le ministre de l'Education au Conseil des universités et à l'Office des professions,

l'on porte une attention spéciale à l'étude des motifs officiels et officieux de contingentement, des pratiques en vigueur et de leur conséquence sur l'accessibilité aux programmes.

En ce qui nous concerne, notre objectif d'accessibilité générale aux connaissances nous incite à proposer que les contingentements soient limités au minimum et qu'ils soient justifiés par des motifs sérieux et connus du public. De plus nous sommes en accord avec la critique du système protectionniste faite dans le mémoire de l'Office des professions du Québec: il nous semble qu'une accessibilité très large aux programmes liée à un système de concurrence sur les honoraires des professionnels seraient des mesures susceptibles de favoriser le consommateur.

Etant donné la contradiction soulignée plus haut, à savoir que nous sommes dans un système mixte où un type de planification se fait pour des raisons mal connues des étudiants et du public, il serait opportun que le gouvernement fasse savoir quelle option il préfère, le dirigisme ou le laisser-faire, **et dans quel cas on fera des exceptions.**

## 3 Entre la planification étatique et le laisser-faire: des voies possibles

Comme on l'aura compris à la lecture de la section précédente, le Comité opte pour un système axé sur le choix de l'étudiant et non sur les prévisions économiques de fonctionnaires chargés de l'impossible tâche de scruter le marché du travail de 1982, 1984 ou 1990. Il nous semble que les demandes de milliers d'étudiants agissant en fonction de leurs intérêts et de leurs perspectives d'emploi ont de meilleures chances d'atteindre nos objectifs d'accessibilité qu'un plan étatique rigide.

Rejetant un modèle dirigiste, nous n'optons pas pour autant pour le chaos et nous reconnaissons que le système actuel est ambigu: on proclame bien haut l'accessibilité globale à l'université, mais l'accessibilité varie selon les secteurs. Au surplus, le système a des difficultés à s'ajuster au nouveau contexte de restrictions budgétaires dans le secteur public, secteur qui est le plus gros employeur de main-d'oeuvre hautement qualifiée francophone. Ces récentes décisions gouvernementales ont été en partie justifiées par la nécessité urgente de redéployer les ressources vers d'autres secteurs de l'économie: — entreprises, industries, manufactures, ... — ressources naturelles, environnement... C'est dans un tel contexte de relance qu'il faut d'ailleurs miser sur une plus grande proportion de main-d'oeuvre mobile et adaptable — i.e. instruite.

### 3.1 *Les problèmes prioritaires*

A notre avis, le système actuel de liaison entre les universités et le marché du travail pose certains problèmes:

- Les relations entre les universités et les employeurs sont souvent déficientes. La lecture de certains mémoires révèle cependant l'existence de relations très dynamiques entre les universités et certains milieux. Les universités ne devraient pas avoir peur de *vendre* leurs diplômés; les employeurs ignorent souvent l'acquis que ces derniers pourraient représenter dans leur organisme ou entreprise.

- Les programmes universitaires sont souvent trop spécialisés et préparent à un marché de travail minuscule (cf. chapitre II). On sous-évalue notamment l'importance de la technologie et les contraintes du développement dans une société confrontée à la concurrence étrangère.

- Les systèmes d'information sont inadéquats (au cégep ou à l'université). Au plan individuel, l'étudiant peut trouver des informations sur les programmes offerts, les emplois possibles..., mais les statistiques significatives n'existent pas ou ne sont pas connues. Au plan des institutions, les données sur l'évolution du marché du travail étant rares, la création de nouveaux programmes obéit à des motifs variables et la réponse des universités aux besoins de perfectionnement est quelquefois davantage dictée par des groupes de pression que par la priorité des besoins. Du côté des employeurs, on connaît souvent mal les compétences de l'université quand il s'agit d'embaucher de nouveaux diplômés ou de combler des besoins de perfectionnement. Du côté gouvernemental, la coordination entre les ministères responsables des questions de main-d'oeuvre fait défaut et très peu d'études ont été menées sur ces problèmes.

### 3.2 *Quelques moyens*

Les problèmes qui entravent le bon fonctionnement des relations entre les universités

ut le marché du travail nous inspirent quelques recommandations (24) visant à diminuer les tensions toujours présentes dans un système dynamique d'offre et de demande de main-d'oeuvre hautement qualifiée. Pour plusieurs des moyens suggérés, il serait opportun de songer à les intégrer dans une perspective de main-d'oeuvre au sens large.

**RECOMMANDATION NO 14**

Compte tenu de ce qui précède, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande:

- Que des études soient menées sur le marché du travail, i.e. les principaux facteurs qui influencent l'offre et la demande de main-d'oeuvre hautement qualifiée.
- Que soit créée une **banque centrale de données** sur l'état de la main-d'oeuvre hautement qualifiée qui comprendrait des informations sur les fonctions de travail et la multitude des formations qui y sont associées, sur les besoins prévisibles et sur la situation des diplômés. Un organisme central devrait être responsable de la mise à jour de ces données en collaboration avec les entreprises et les institutions.
- Que cet organisme diffuse les résultats de ses recherches et mette à la disposition des institutions les données susceptibles de les aider à adapter leurs programmes.
- Que soient installés, dans des lieux publics, indépendants des institutions d'enseignement, (centres d'achats, caisses populaires, bibliothèques publiques...), des kiosques d'information reliés à l'organisme central ci-haut mentionné et responsables de fournir à la population des informations concernant le marché du travail et les exigences de formation qu'il comporte, selon les secteurs.
- Que les institutions collégiales et universitaires mettent en priorité l'amélioration de leur service d'information et d'orientation et qu'en particulier, une attention spéciale soit portée aux besoins des individus déjà sur le marché du travail.
- Que la collaboration entre le ministère de l'Industrie et du Commerce, l'Office de planification et de développement du Québec, certains ministères sectoriels et les universités, soit encouragée afin de poursuivre les programmes «Intégration de stagiaires» et «Uni-PME» et de faire d'autres expériences semblables.

**Conclusion**

En définitive, les raisons d'adopter un système d'enseignement supérieur fondé sur le libre choix sont d'ordre philosophique plutôt que pratique car elles réfèrent à un système de valeurs. Nous faisons le pari que, **moyennant l'amélioration des systèmes d'information**, les décisions de milliers d'individus agissant en fonction de leur projet personnel et social et de leurs intérêts ont de meilleures chances d'atteindre **à long terme** un équilibre sur le marché du travail que les décisions de planificateurs centraux.

Il ne s'agit pas de savoir si on aura besoin d'une proportion plus élevée de travailleurs instruits pour garantir une infrastructure aux objectifs de relance économique; il s'agit de savoir quand, dans quels secteurs prioritaires et de quelles sortes de spécialistes on prévoit avoir besoin. Non pas dans le but de fixer des quotas et de limiter ou de diriger l'accès, mais dans le but de trouver des **moyens incitatifs** pour contrer l'effet psychologique de la baisse de «rentabilité financière» de l'enseignement supérieur pour un individu.

**NOTES**

(12) Les sources principales de référence sont les suivantes:

12.1 GIRARD, Guy; OTIS, Jean-Claude; PROULX, Normand avec la participation de René CHAMPAGNE: «Le stock de ressources humaines hautement qualifiées du Québec et la production des universités québécoises», rapport publié par la société METREQ inc. pour le compte de l'Office de la langue française.*

12.2 GOYETTE, J.M.; LACHAPELLE, R.: **Etude comparative de l'évolution du marché du travail, Québec, Ontario, Canada.** Ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre, 1977.

12.3 ZSIGMOND, Z. et alii: **Du monde des études au monde du travail.** (Statistiques Canada, 1978.

12.4 ROBILLARD, Michel (Service de la recherche institutionnelle — Université du Québec): **La participation des diplômés universitaires au marché du travail au Québec — Orientations disciplinaires, secteurs d'activité économique et répartition linguistique,** 1978

12.5 HOLLAND, J.; QUAZI, S.; SIDDIQUI, F.; SKILNIK, M.: **Manpower forecasting and educational policy,** a study prepared for the Commission of post-secondary education in Ontario, 1971.

(13) **L'enseignement supérieur dans une société vieillissante**, mémoire de la Chambre de Commerce de la province de Québec*, 1979.

(14) GOYETTE et LACHAPELLE, op. cit., tableaux 12 et 13, pp. 42-43.

(15) GOYETTE et LACHAPELLE, ibid., tableau 17, p. 57.

(16) GIRARD, Michel; GAUTHIER, Hervé; VINET, Alain: **Les jeunes Québécois et le travail.** Collection Etudes et recherches de l'Office de planification et de développement du Québec, 1978, 204 pp.

(17) cf. NOTE 12.1.

(18) FRENETTE, Lyse: **Démographie scolaire**, 1978, ministère de l'Education.

(19) Conférence prononcée par M. Y. DUBE, ex-doyen de la faculté des sciences sociales de l'université Laval, décembre 1975, p. 9.

(20) BOWEN, Howard R.: «L'Université et les besoins en main-d'oeuvre» in **Dialogue**, vol. 8, no 4, 1977.

(21) FREEMAN, Richard B.: **The over-educated american**. Academic Press, New York, 1976, 218 pp.*

(22) Mémoire de l'Office des professions du Québec*, p. 27-28.

(23) Mémoire de l'Office des professions du Québec, p. 29.

(24) Ces recommandations sont en partie inspirées par les recommandations de la **Commission sur l'éducation post-secondaire en Ontario**.*

## ANNEXE I

### LA RELATION ENTRE LE SECTEUR D'ACTIVITÉ ET LA DISCIPLINE DE FORMATION

| discipline de formation / secteur d'activité | cours général | éducation | beaux-arts humanités | affaires | droit | économie politique sociologie | sciences sociales | agriculture | architecture | génie | santé | sciences | V % | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. agriculture, chasse et pêche | | | | | | | | 13,5 | | 17,4 | | 47,1 | 0,4 | 535 |
| 2. mines, carrières pétrole | | | | 12,3 | | | | | | 57,9 | | 20,4 | 0,6 | 859 |
| 3.-4. manufacturier | | | | 21,1 | | | | | | 36,9 | | 16,1 | 11,0 | 16 592 |
| 5. bâtiments et travaux publics | 8,5 | | | 16,7 | | | | | | 66,5 | | | 0,8 | 1 167 |
| 6. transport et communication | 11,0 | | | 20,8 | | | | | | 37,9 | | | 4,0 | 6 089 |
| 7. commerce | 11,1 | | | 26,0 | | | | | | | 27,0 | | 4,0 | 6 102 |
| 8. finance | 14,5 | | | 40,4 | | | | | | | | 9,7 | 3,4 | 5 111 |
| 9. enseignement | | 47,3 | 21,0 | | | | | | | | | 9,2 | 33,5 | 50 502 |
| 10. santé | | | | | | | 6,2 | | | | 80,2 | 5,2 | 9,3 | 13 993 |
| 11. autres services socioculturels | | | 20,1 | 15,2 | 18,6 | | | | | (14,2) | | | 14,1 | 21 245 |
| 12. administration fédérale et étrangère | (12,5) | | | 15,5 | | | | | | 13,7 | | 17,5 | 2,4 | 3 646 |
| 13. administration provinciale | | | | 19,7 | 10,8 | | | | | 15,0 | | | 4,2 | 6 302 |
| 14. administration municipale | 10,4 | | 8,7 | | | | | | | 43,7 | | | 1,0 | 1 548 |
| total | | 20,3 | 13,6 | (11,3) | | | | | | 12,8 | (11,1) | 9,0 | 88,7 | 133 691 |
| ne travaillant pas | 23,2 | 15,3 | 18,5 | | | | | | | | | (12,3) | 10,8 | 16 328 |
| TOTAL | | | | | | | | | | | | | | 150 768 |

Source : Rapport METREQ « Le stock de ressources humaines hautement qualifiées du Québec et la production des universités québécoises » tableau 3.1, p. 86.

## ANNEXE 2

### LA RELATION ENTRE LA DISCIPLINE DE FORMATION ET LE SECTEUR D'EMPLOI

| discipline de formation / secteur d'emploi | 1. agriculture chasse et pêche | 2. mines carrières, pétrole | 3.-4. manufacturier | 5. bâtiments, travaux publics | 6. transports, communication | 7. commerce | 8. finance | 9. enseignement | 10. santé | 11. services socioculturels | 12. administration fédérale et étrangère | 13. administration provinciale | 14. administration municipale | total % V | ne travaillant pas | non spécialisés | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| cours général | | | 8,3 | | | | | 25,5 | | 12,4 | | | | 9,1 | 27,4 | | 13 785 |
| éducation | | | | | | | | 80,3 | | 3,8 | | | | 19,7 | 8,4 | | 29 715 |
| beaux-arts humanités | | | | | | | | 49,5 | | 19,9 | | | | 14,2 | 14,1 | | 21 425 |
| affaires | | | 22,4 | | | | 13,2 | | | 20,7 | | | | 10,4 | 2,8 | | 15 617 |
| droit | | | | | | | | 6,3 | | 61,8 | | 10,6 | | 4,3 | 4,3 | | 6 409 |
| économie, sciences politiques, sociologie | | | 12,9 | | | | | 19,7 | | 12,2 | | | | 3,6 | 15,6 | | 5 399 |
| autres sciences sociales | | | | | | | | 35,0 | 11,3 | 18,5 | | | | 5,1 | 15,3 | | 7 614 |
| agriculture | | | 18,2 | | | | | 15,6 | | | | 23,4 | | 0,9 | 11,9 | | 1 349 |
| architecture | | | 8,0 | | | | | 10,2 | | 63,9 | | | | 0,7 | 4,7 | | 1 121 |
| génie | | | 34,1 | | 12,8 | | | | | 16,8 | | | | 11,9 | 4,6 | | 17 973 |
| santé | | | | | | 10,2 | | 6,5 | 69,5 | | | | | 10,7 | 7,8 | | 16 129 |
| sciences | | | 18,8 | | | | | 32,6 | | 6,1 | | | | 9,4 | 14,1 | | 1 228 |
| total | | | | | | | | | | | | | | | | | 150 760 |

Source : Rapport METREQ «Le stock de ressources humaines hautement qualifiées du Québec et la production des universités québécoises» tableau 3.1, p. 86.

# Chapitre IV

## Assurer l'accessibilité aux services universitaires

**Dans ce chapitre le Comité sur l'université et la société québécoise met l'accent sur les thèmes suivants:**

- Le débat sur les services universitaires pose le problème de la fonction sociale de l'université et de ses modes concrets d'exercice.
- La définition des services à la collectivité est ambiguë et porte à confusion.
- La question des services à la collectivité dans les universités n'est qu'un aspect des problèmes de l'accès aux connaissances et des difficultés de définir une politique de l'éducation permanente.
- La réponse aux besoins de connaissances ne réside pas dans un plus grand essor des institutions universitaires mais dans une meilleure coordination des agents éducatifs et culturels.
- La gratuité des services à la collectivité est une illusion, car les coûts impliqués sont partagés par l'ensemble des contribuables; d'où l'importance d'une définition des critères d'accès.

## INTRODUCTION

Nous aborderons dans ce chapitre la question spécifique de l'accessibilité aux SERVICES universitaires, entendue dans un sens différent des services d'enseignement formalisés dans des programmes crédités (discutés au chapitre II). Ce dont il sera question ici, c'est de la diversité des services offerts dans le cadre des relations à la société et des demandes de plus en plus complexes et hétérogènes des groupes sociaux; cette question nous est posée clairement dans le mandat confié par le Conseil des ministres insistant sur l'urgence d'une redéfinition de la mission de l'université et de la révision du bien-fondé des *actions ponctuelles visant à provoquer des changements utiles dans la société*.

Ce sujet a été abordé de diverses façons dans les mémoires que nous avons reçus et au cours des audiences publiques: fonction sociale de l'Université, fonction économique liée au développement régional, fonction culturelle... et finalement ***services à la collectivité***. C'est sous ce dernier vocable que se sont polarisées les discussions sur le développement d'une conception moins *théorique* de la fonction sociale des universités. Cette conception plus pratique, qualifiée par certains d'utilitariste, renvoie à la thèse que nous avons formulée au début de notre rapport, selon laquelle il existe dans notre société des problèmes d'accès au savoir et d'usage des connaissances. Des indices d'un malaise nous semblent se dégager clairement des débats où l'on se demande si l'université sera au service des pouvoirs établis, des groupes populaires, de la communauté scientifique..., si l'université est vraiment un BIEN PUBLIC.

### 1 La difficulté de s'entendre sur les termes

Les discussions en cours depuis quelque temps pour faire reconnaître une troisième fonction dite ***services à la collectivité*** parallèle à l'enseignement et à la recherche nous sont apparues confuses, voire même pleines de contradictions. Cette situation n'est pas sans relation avec la terminologie retenue et il nous semble que le découpage entre les trois fonctions est loin de rendre compte réellement des fonctions sociales de l'université. Une étude récente de l'O.C.D.E. — C.E.R.I. (25) contient une analyse des relations qui existent entre les universités et le milieu dans les pays membres de l'O.C.D.E.; comme on pouvait s'y attendre, les situations sont extrêmement diverses, entre les pays et au sein même de ces derniers, et il est encore trop tôt pour dégager des conclusions définitives. Nous nous inspirerons de cette étude, notamment pour tenter de clarifier les termes «services à la collectivité».

#### 1.1 *De quoi parle-t-on?*

Distinguons tout d'abord les deux termes **services** et **collectivité**, pour montrer brièvement les difficultés d'interprétation qu'ils présentent.

**Les services**

Ce terme est global et s'applique à toutes les activités de l'université; il renvoie à une des deux fonctions principales que nous avons retenues: la fonction service. Ce terme provoque un malentendu car il porte à croire que quelqu'un pourrait définir de l'extérieur des universités des activités que celle-ci devrait assumer pour servir le milieu. En plus de masquer le fait que les institutions universitaires ne se contentent pas de servir le milieu mais s'efforcent d'être en interaction avec lui, ce malentendu risque de faire oublier qu'indépendamment de l'importance immédiate d'un besoin social, une université pourrait refuser de rendre des services au nom de sa fonction critique ou du respect des rôles confiés à d'autres agents sociaux.

Là où les choses se compliquent, c'est lorsqu'on veut définir les nouveaux services comme on définit les services d'enseignement et de recherche, mais avant même qu'ils n'existent vraiment. Mis à part quelques cas concrets donnés en exemple par l'Université du Québec à Montréal et la faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, il est difficile de voir en quoi les services dont on parle sont vraiment distincts de l'enseignement et de la recherche. Si l'on postule qu'ils soient distincts, on est amené à conclure qu'ils doivent être conçus comme constituant une fonction spéciale s'incarnant dans une structure différente de celles qui supportent l'enseignement et la recherche. Pour reprendre une image du document de l'O.C.D.E.-C.E.R.I., cette conception des services à la collectivité nous fait voir l'université comme une «STATION-SERVICE»:

- il existe un lieu où le client apporte sa commande et pose ses conditions;
- l'université constitue un réservoir d'experts pour répondre à la commande.

**La collectivité**

Inutile de faire un long exposé pour dire en quoi ce terme porte à confusion: chacun définit la collectivité selon son point de vue, comme on a pu le constater au cours des audiences publiques de la Commission. La collectivité, ce peut être:

- des groupes défavorisés face à l'accès aux connaissances;
- des groupes défavorisés au plan socio-économique;
- des groupes défavorisés comme les handicapés;
- des groupes liés à un objectif social ou culturel défini: défense de l'environnement, du patrimoine;
- des groupes d'âge: on a parlé des services aux personnes âgées;
- des associations et des groupes de pression: associations de locataires, comités de citoyens...
- des syndicats, locaux ou centraux;
- des entreprises, coopératives, industries;
- des organismes publics et para-publics: des municipalités, centres de loisir...;
- des quartiers urbains;
- des groupes ethniques;
- des régions entières;
- etc.

Nous pourrions ajouter qu'à la limite, la collectivité lorsqu'il s'agit de services universitaires, c'est non seulement la collectivité nationale mais internationale... Arrêtons cette énumération et retenons que les tenants d'une fonction autonome de services à la collectivité ont fait un choix dans cet éventail: pour eux, la collectivité, **ce sont les groupes démunis face à l'accès aux connaissances**. Choix justifiable et démocratique, mais difficile à rendre opérationnel.

À cette définition de services à la collectivité se greffe un choix quant au type de promotion sociale qui la justifie: c'est ainsi qu'on conclut que la **promotion individuelle** (acquise par l'admission à un programme et par l'obtention d'un diplôme) ne répond qu'en partie aux besoins sociaux et qu'il faut axer les services sur la **promotion collective**, entendue au sens de promotion d'un groupe d'individus. Nous ne pouvons qu'être sceptiques devant cette dichotomie étant donné les choix que nous proposons au chapitre I, notamment celui d'inciter les individus de groupes sous-représentés à l'université à s'y inscrire. À long terme, il nous semble que la hausse de scolarisation de milliers d'individus provenant de groupes défavorisés constituera pour ceux-ci une forme de promotion collective.

Que penser?

Il nous apparaît que l'ambiguïté des termes a introduit beaucoup de confusion dans le débat. En jouant sur ceux-ci, chacun peut s'afficher POUR la disponibilité des universitaires face aux besoins des défavorisés mais personne ne s'entend ni sur les besoins eux-mêmes ni sur la façon d'y répondre. Il est révélateur qu'au Québec, personne ne se déclare nettement CONTRE le principe d'une troisième fonction autonome, imitant par là l'attitude de la Commission Carnegie, par exemple. L'analyse des textes publiés à ce sujet et les discussions qui ont eu lieu pendant les audiences de la Commission nous portent à croire que *le découpage proposé en trois fonctions égales, enseignement - recherche - services à la collectivité, est inadéquat car il masque la réalité et les vrais problèmes: chacune des trois fonctions est elle-même un service à la collectivité et pour chacune d'entre elles se posent des problèmes concrets d'adaptation à des besoins nouveaux.*

La simple juxtaposition des points de vue exprimés nous semble confirmer notre hypothèse. Faisons l'exercice de les regrouper même si on fait ainsi une caricature (p. 56).

### 1.2 *Peut-on parler de services gratuits?*

Disons maintenant quelques mots sur la perspective économique qui sous-tend cette question.

Une première constatation: il se rend — et s'est rendu de tout temps — de nombreux services à la collectivité dans les universités québécoises, que ce soit sous forme de recherche orientée ou appliquée, à même des fonds publics ou privés; les universités ont mené des études qui ont eu souvent des incidences pratiques sur la société. On leur fait même des reproches sur le rôle de suppléance qu'elles auraient exercé et l'éparpillement qui

| Quelques acteurs | Pour ou contre une troisième fonction parallèle de services à la collectivité? |
|---|---|
| Les universités oscillent<br><br>LES MILITANTS<br>(ACDEAULF<br>— SPUQ<br>— centrales syndicales<br>— quelques individus et groupes...) | OUI:<br>Une fonction autonome est essentielle pour établir des liens «institutionnels» avec les milieux défavorisés, définir des priorités d'intervention, financer les projets de façon adéquate et dégager les ressources humaines et physiques requises... |
| LES AMBIVALENTS<br>(Conseil des universités,<br>Conseil supérieur de l'éducation...) | PEUT-ÊTRE MAIS:<br>à condition que des expériences soient d'abord faites, que des évaluations suivent, que l'on s'assure que l'on n'agit pas en concurrence déloyale avec d'autres agents du milieu... |
| LES SCEPTIQUES<br>(-D.G.E.S.<br>-Livre vert sur la recherche scientifique<br>-Cégeps...) | NON MAIS:<br>ça ne veut pas dire que l'on refuse l'aide à des milieux défavorisés. Il faut que les universités cessent de faire de la «suppléance» et concentrent leurs activités dans l'enseignement et la recherche. Tout service au milieu doit être un prolongement de ces fonctions... |
| LES OPPOSANTS<br>(Commission Carnegie...) | NON:<br>l'université est une institution de haut savoir et c'est contraire à sa mission de remplir des fonctions non directement liées à l'enseignement et à la recherche. Le danger est de faire de l'université une agence de service social. La solution est dans la création de centres de recherche-action distincts des universités au plan administratif et juridique, mais où les universitaires soient libres de travailler. |

en est résulté: le Livre vert sur la recherche scientifique au Québec porte un jugement de ce genre.

Par ailleurs, les professeurs d'universités ont une liberté très large d'accepter des commandites ou des contrats dans le cadre des services professionnels externes. Ces services, agir à titre de conférencier, de conseiller auprès d'un groupe, siéger dans des organismes socio-économiques... peuvent être bénévoles mais dans plusieurs cas ils sont rémunérés. Bien que les universités ne possèdent pas d'informations sur ces sources de revenu supplémentaire, on peut croire que dans certains cas, elles sont importantes et peuvent varier entre $150.00 et $500.00 par jour de consultation. Cette question n'est pas sans soulever certains problèmes d'éthique quant à l'affectation des fonds publics et aux États-Unis, par exemple, des universités et des états songent à des législations pour corriger les abus.

Mettons-nous un instant à la place d'un directeur de coopérative qui a besoin de conseils pour améliorer son système de gestion de personnel. Quels choix s'offrent à lui?

a) Engager un consultant d'une firme privée à un tarif déterminé;

b) engager un universitaire spécialisé dans ce domaine à un tarif semblable;

c) entreprendre des recherches dans les bottins gouvernementaux et universitaires pour savoir s'il n'existe pas une possibilité d'obtenir gratuitement l'aide d'un spécialiste.

Nul besoin d'être perspicace pour savoir qu'il optera pour a ou b, si son besoin est urgent. De cette façon, **c'est lui qui paie la note, il y a compétition entre l'universitaire et le consultant privé, et si la solution b est retenue, le professeur fait un revenu d'appoint.**

Imaginons maintenant qu'il existe un système connu de services à la collectivité dans l'université près de chez lui. Sa situation de consommateur sera meilleure puisqu'il pourra bénéficier d'une expertise gratuite. La dynamique du jeu est changée: **la concurrence entre l'université et la firme privée est biaisée (gratuité -vs- coûts réels) et le professeur, à supposer qu'il s'agisse du même individu, se voit privé d'une partie de ses revenus d'appoint.**

Peut-on postuler que ce service est gratuit? *En apparence, oui, puisque notre directeur de coopérative n'aurait pas de déboursés à faire. Dans les faits, on sait que non puisque cette gratuité apparente masque la réalité qui consiste à répartir le coût de ce service sur tous par un mécanisme de taxation.* On n'aura pas de peine à imaginer par ailleurs qu'il est possible que les universités s'empressent de demander des fonds supplémentaires pour répondre à ces demandes et même pour engager des ressources spécialisées dans ce type d'interventions, à moins bien sûr que l'on établisse d'autorité que tout professeur a un nombre déterminé d'heures à consacrer gratuitement à ce type d'activités au cours d'une semaine...

*Considérant, par conséquent, que ce service est gratuit pour le client qui en bénéficie mais qu'il représente un coût pour l'ensemble de la société, il faudrait établir des critères pour déterminer qui a droit à la gratuité; ces critères devront-ils tenir compte des revenus des groupes, de l'urgence ou de la pertinence de leurs besoins, des retombées sociales du projet, de l'origine sociale des membres des groupes. Aucune réponse simple ne surgit à première vue.*

### 1.3 *Quelques propositions pour faire avancer le débat*

Les questions soulevées dans les paragraphes précédents ne sont pas nouvelles, elles ont toujours été le lot des universités; de nombreux universitaires: professeur, directeur de département, doyen, recteur... se sont prononcés sur l'urgence des besoins de certains groupes et sur la responsabilité de travailler avec eux pour arriver à des solutions. L'histoire de nos universités est éloquente à cet égard.

Ce qui est nouveau, c'est la volonté de démocratiser de façon ouverte et systématique ce type de services, d'abord en les offrant à des groupes qui ont eu jusqu'à présent peu de contacts avec l'université et ensuite en les inscrivant dans un cadre administratif autonome.

#### RECOMMANDATION NO 15

Compte tenu de ces éléments nouveaux, le Comité sur l'université et la société québécoise recommande:

— que le Conseil des universités, en collaboration avec les universités, propose une nouvelle définition des activités regroupées sous le vocable: «services à la collectivité»;

— qu'une attention spéciale soit portée aux:
  - coûts des projets et à leurs modes de financement;
  - modes de rémunération des professeurs;
  - critères de sélection des groupes éligibles;
  - risques de concurrence avec des organismes privés et publics;

— que des recommandations soient faites au gouvernement sur le financement éventuel de ces services, en tenant compte du fait que les budgets consacrés à l'enseignement supérieur ne doivent pas être utilisés indirectement pour apporter des solutions à des problèmes propres à d'autres secteurs de la société.

### 2 Le lieu du problème: l'université ou la société?

Les institutions et organismes chargés de la diffusion et de l'application des connaissances ne manquent pas au Québec; il s'est en effet créé, sous l'impulsion de l'état ou de groupes sociaux, une multitude d'agents sociaux, éducatifs et culturels: que l'on songe aux cliniques d'aide juridique, aux C.L.S.C., aux C.R.S.S.S., aux C.S.S., aux Conseils régionaux de la culture, aux musées et bibliothèques publics, à

Radio-Québec, aux bureaux régionaux de l'O.P.D.Q., au réseau scolaire et quoi encore...

Et pourtant, on souligne de façon insistante les difficultés d'accès aux connaissances. A quoi cela tient-il? Y aurait-il trop d'émiettement? Nous ne le savons pas et il ne nous incombe d'ailleurs pas d'établir une politique des ressources éducatives au Québec.

Soyons modestes et revenons aux universités. Pourquoi sont-elles au centre du débat sur les services à la collectivité? Nous esquisserons deux possibilités de réponse. La première est que les universités représentent un symbole en tant que réservoir de connaissances hautement spécialisées dans une société. La seconde tient à la fonction critique des universités: ce sont surtout les universitaires qui ont provoqué les débats récents sur les services à la collectivité et c'est pourquoi l'on a souvent tendance à conclure que la solution est au niveau des universités.

Il faut donc remettre en évidence le problème premier qui est **celui de l'inégalité des groupes devant le savoir et les difficultés d'accès aux connaissances dans notre société.** Les moyens à prendre pour résoudre ces problèmes sont avant tout d'ordre social, et sans défendre l'idée d'une politique globale de l'éducation permanente, il faut quand même reconnaître que c'est dans ce contexte plus général que devront se prendre les décisions.

Sans nous aventurer à définir les conditions d'une meilleure coordination des institutions éducatives sous l'angle de leur contribution à des problèmes sociaux, nous formulons quand même quelques propositions:

— laisser le maximum d'initiatives aux individus et aux groupes utilisateurs pour identifier leurs besoins; les appuyer en leur fournissant les outils d'information et de conseil requis. Ces outils pourraient être des bureaux régionaux à infrastructure légère dont nous avons parlé au chapitre I;

— déterminer des politiques d'aide financière aux groupes et organismes en fonction de critères connus;

— verser l'aide financière aux «clients», i.e., les groupes, associations, entreprises, en fonction de leurs objectifs et des critères ci-haut définis et leur laisser l'initiative quant au choix de l'organisme capable de répondre à leurs besoins.

*Comme on le voit, la solution ne peut résider dans le simple développement des institutions universitaires, ni même des autres institutions éducatives. L'ampleur des problèmes soulevés par la transformation rapide des connaissances et de leur utilisation est telle que l'on ne peut croire que seuls les agents scolaires soient en cause. Ils contribueront à découvrir des solutions mais il faudra aussi songer à des moyens puissants de formation associés aux ressources de télécommunications (26). Un exemple: un cours télévisé préparé par une équipe mixte (cégep-université – Radio-Québec) portant sur la mise sur pied de réseaux informatiques communs pour des petites entreprises ou des coopératives... Dans ce contexte, il faudra songer à des mécanismes de jonction entre les institutions et à une définition renouvelée de la tâche de ces dernières.*

## 3 En attendant les consensus... que faire?

Ce n'est pas demain que les universités s'entendront entre elles sur une définition commune des services à la collectivité et il n'est pas souhaitable qu'une politique d'éducation permanente soit appliquée rapidement et de façon artificielle. Il y aura des confusions et des tâtonnements et seule l'analyse de quelques expériences pratiques et concrètes pourra mener à un consensus utile à l'action. Nous croyons qu'il en est ainsi des services à la collectivité et des universités.

### 3.1 *Les objectifs et les moyens*

Parallèlement aux travaux de réflexion suggérés auparavant, il nous semble que les universités doivent sans cesse évaluer si elles ont atteint les objectifs suivants:

- **Rendre accessibles au public leurs ressources d'information**

Nous songeons ici aux banques de données et au problème de l'information scientifique et technique (I.S.T.). Non seulement les universités peuvent-elles ouvrir plus largement leurs bibliothèques, mais elles devraient diffuser certains documents: liste des recherches en cours, des projets d'intervention dans le milieu, etc. *Il faut donc que l'information s'inscrive dans une perspective plus dynamique afin qu'un processus de rétroaction puisse éventuellement avoir lieu avec le milieu.*

- **Rendre accessibles, autant que possible, leurs ressources physiques**

Les locaux et les équipements spécialisés (équipements sportifs, audio-visuel...) devraient être mis à la disposition du public selon les possibilités de l'institution.

- **Rendre accessibles leurs ressources humaines**

Nous faisons référence ici à une responsabilité essentielle de l'université que nous qualifierons de RÉCUPÉRATION des savoirs: l'université doit puiser dans les expériences de vie et de travail des divers milieux sociaux pour y récupérer ainsi des savoirs pratiques; on attend de sa part qu'elle les «digère», i.e., qu'elle prenne une distance critique, développe des modèles d'analyse, en dégage les aspects universels et les retourne au milieu en même temps qu'elle les intègre dans les programmes réguliers de formation.

De façon concrète, l'accessibilité aux services des universitaires, cela veut dire:

— des **activités de formation** adaptées à des milieux de travail diversifiés. Nous n'employons pas le terme «programme» à dessein car dans plusieurs cas, il peut s'agir de sessions courtes de recyclage et de perfectionnement qui ne mènent pas à l'obtention de crédits mais qui sont de niveau universitaire. Dans d'autres cas, on peut prendre comme objet de recherche, dans le cadre des programmes réguliers, un problème concret auquel fait face un groupe dans la société.

— **des activités de recherche** adaptées à des besoins sociaux et pour lesquels les universitaires sont en mesure d'apporter des solutions utiles.

Comment répondre à ces objectifs de façon réaliste? Existe-t-il au sein des universités des MOYENS qui pourraient être réorganisés différemment? Nous le croyons.

Il existe en effet dans quelques universités **des lieux de jonction** avec les milieux autres que les instances gouvernementales, scientifiques... **Ces lieux sont décentralisés** dans les facultés, les départements, **ou centralisés**, dans des services d'éducation permanente, d'éducation populaire... Dans tous les cas se pose le problème de la collaboration avec d'autres agents sociaux.

La solution qui consisterait en l'ouverture d'un bureau unique dans chaque université serait-elle préférable? Elle nous laisse songeurs parce qu'elle implique des risques sérieux:

— l'éloignement des unités de base où s'élaborent et prennent vie les projets d'intervention;

— la concurrence possible entre les activités de ce bureau et l'enseignement et la recherche et la tentation éventuelle d'y adjoindre des ressources spécialisées, surtout si les professeurs des départements ne répondent pas à certaines demandes. **Donc le risque bureaucratique;**

— à cette concurrence administrative s'ajoute le risque encore plus grave que les projets ne se situent pas dans le prolongement des activités d'enseignement et de recherche et puissent même viser des priorités différentes.

***Les moyens financiers***

Encore ici, il n'y a pas une solution unique et les ressources financières se font rares. Pour une grande partie des projets auxquels les universités ont songé, ou pour ceux qu'elles ont déjà réalisés, les montants impliqués ne sont pas très considérables. Pour tous les nouveaux projets, l'envergure des coûts devrait être évaluée dans chaque cas en regard des avantages attendus.

**RECOMMANDATION NO 16**

Le Comité sur l'université et la société québécoise recommande:

— que des modes de financement appropriés à un nombre limité de projets-pilote soient prévus par la Direction générale de l'enseignement supérieur grâce à des fonds tirés des budgets de l'enseignement supérieur ou s'il y a lieu, des budgets des ministères sectoriels concernés;

— qu'une évaluation de ces expériences soit faite en collaboration avec le Conseil des universités et les institutions concernées afin de dégager des solutions à long terme.

### 3.2 *Les pièges possibles*

Face aux multiples modes d'organisation des universités, il s'avère peu utile de tenter de définir un modèle structurel unique: il existe des facultés, des familles, des modules, des directions de programmes... des vice-rectorats, des décanats, des services et des bureaux de

recherche... et c'est cette diversité qui constitue en partie la richesse du réseau universitaire. Pas plus qu'en enseignement et en recherche, nous ne croyons en une formule unique pour les services à la collectivité.

Ceci étant dit, nous croyons que les universités doivent intensifier leurs relations avec le milieu et reconnaître que, dans certains cas, les réponses qu'elles offrent aux demandes sont insatisfaisantes. *La seule façon de répondre avec discernement à ces demandes est de* ***réinsérer la fonction critique au coeur du processus décisionnel*** *et d'évaluer les motivations des groupes qui les formulent. Au surplus, faut-il le rappeler, le but ultime des services à la collectivité est l'autonomie des groupes visés et leur capacité de s'en sortir seuls à long terme; non l'instauration de nouvelles structures universitaires.*

Les audiences publiques de la Commission nous ont appris que les universités ont souvent tendance à discuter à un niveau théorique de leur fonction sociale lorsque survient la question des liens concrets avec les groupes sociaux et que certains pièges les guettent dans le développement et la transformation de leurs services à la collectivité.

— **Le piège interventionniste:** certains universitaires donnent l'impression de posséder les connaissances qui vont sauver le monde; de là à conclure que l'université a pour mission d'éclairer les masses ignorantes, il n'y a qu'un pas.

— **Le piège techno-bureaucratique**: on peut finir par croire qu'avec un bureau bien équipé, des ressources et des objectifs, on a fait ce qu'il faut pour créer la dynamique université — milieu.

— **Le piège syndical**: les demandes de certains syndicats pour obtenir des «dégrèvements ad hoc» pour des projets de services à la collectivité peuvent devenir inflationnaires et engendrer un nouveau statut de professeur qui ne ferait que de l'intervention sociale.

— **Le piège monopolistique**: les universités peuvent dédoubler des fonctions existantes dans des cégeps ou ailleurs et devenir trop sensibles aux aspects *utilitaristes*, si un financement spécial est associé aux projets.

Comment éviter ces pièges? L'intuition nous fait penser qu'il faudrait peut-être **financer le client**, i.e., les groupes sociaux, afin de leur laisser une certaine liberté de choix et un pouvoir réel.

**Conclusion**

Tous les mémoires soumis par les universités émettent le souhait que la collectivité et les universités se rapprochent davantage; cela pose des problèmes d'ajustement. Les discussions sur les services à la collectivité révèlent des divergences de vue profondes sur ce que serait l'optimum souhaitable des relations entre l'université et certains groupes sociaux.

En définitive, il est illusoire de nier les conflits inhérents à cette nouvelle conception des actions dans le milieu et de refuser de voir que le développement des relations plus intimes avec la société remet en cause l'autonomie et l'*indépendance relative* de l'université.

**NOTES**

(25) Organisation de coopération et de développement économique et le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement: **Les relations entre l'enseignement supérieur et la collectivité**, Paris, 1978, 282 pp.

(26) On renvoie le lecteur à un rapport intéressant sur cette question rédigé par M. Hartford GUNN, jr. in **Public Telecommunications Review**, vol, 6, no 4, juillet et août 1978.

# Chapitre V

## S'assurer que les universités assument leurs responsabilités envers la société

**Dans ce chapitre le Comité sur l'université et la société québécoise met l'accent sur les thèmes suivants:**

- Il existe un conflit constant entre l'autonomie nécessaire aux universités pour accomplir leurs fonctions et les exigences de leurs responsabilités sociales à titre d'institutions publiques.
- Le système actuel de contrôle des universités se caractérise par la décentralisation et laisse une large place à l'auto-contrôle des institutions.
- La démocratisation de l'accès à l'université s'est faite en finançant à 90% les institutions à même les fonds publics et en gelant les frais de scolarité, dans une démarche implicite vers la gratuité; or la gratuité masque des problèmes d'inégalité.
- Les motifs d'accountability des universités se résument de deux façons:
  - le souci de la rentabilité sociale et économique des investissements dans l'enseignement supérieur;
  - le souci de la productivité des universités par rapport à des objectifs qualitatifs et quantitatifs.
- La responsabilité des universités s'exerce dans le cadre d'un système de plus en plus bureaucratique qui comporte des lacunes graves.

— Les interventions croissantes de l'état à l'égard des universités, notamment par le biais du financement, révèlent que le système actuel pose des problèmes.

## INTRODUCTION

Notre intention dans ce dernier chapitre est d'essayer de définir des conditions propices à l'exercice des responsabilités universitaires de façon à ce que nos objectifs d'accessibilité aient des chances d'être atteints dans un cadre qui satisfasse aux exigences de la société.

L'on se souviendra que le mandat du Conseil des ministres nous confiait l'étude des rapports entre l'université et l'opinion publique, notamment sous l'angle de l'information que diffuse l'université sur elle-même et de la distance qu'on lui reproche de garder avec le monde extérieur. Des choix ont dû être faits par le Comité pour répondre à cet aspect du mandat et pour le situer dans un contexte plus large:

- concernant l'information que l'université diffuse sur elle-même et ses rapports avec les média, nous y avons fait allusion au chapitre précédent; comme le Comité sur l'organisation du système universitaire (C.O.S.) a procédé à une étude détaillée de cette question, nous renvoyons le lecteur au rapport de ce Comité;
- concernant les rapports entre l'université et l'opinion publique, nous avons décidé de les étudier en fonction de l'exercice plus large des responsabilités envers la société, mettant l'accent sur la performance de l'université plutôt que sur son image et ses relations publiques.

### 1 Le dilemme

Toute réflexion sur la responsabilité des institutions universitaires nous place devant le dilemme suivant:

- D'une part, les universités, institutions de haut-savoir, ont une mission d'innovation et de transmission dans les domaines de la science et de la culture, mission à ce point transcendante au plan de la civilisation et du développement humain qu'on peut se demander dans quelle mesure l'empire impérialiste de la politique doit s'étendre à elles et dans quelle mesure aussi la légitimité de l'élection revêt les politiciens du pouvoir de fixer des paramètres à l'action universitaire?
- D'autre part, jusqu'où les institutions universitaires, financées maintenant en grande partie par les fonds publics, doivent-elles être soumises aux contrôles sociaux et politiques — ce qui est le lot de toutes les institutions publiques — non seulement quant à leur efficience dans la gestion des fonds qui leur sont octroyés mais aussi quant à l'impact de leur action et la justesse de leur orientation?

D'où l'on voit qu'au-delà du type de responsabilité à laquelle doit être soumise l'université, le problème demeure entier quant aux MODALITÉS selon lesquelles elle doit s'exercer.

#### 1.1 *La clarification des termes*

Avant de parler des modalités propres à l'exercice de la responsabilité des universités, il importe d'apporter des précisions sur les termes utilisés: d'une part l'accountability et la responsabilité et d'autre part la liberté académique et l'autonomie universitaire.

##### a) *L'accountability et la responsabilité*

Il est regrettable qu'aucun équivalent du terme *accountability* n'existe dans la langue française; il y a bien sûr la responsabilité, l'*imputabilité*, la reddition de comptes... Mais ces termes ne contiennent pas toutes les dimensions de l'accountability. Nous nous permettrons donc d'emprunter ce terme à la langue anglaise lorsqu'il sera le seul qui convienne.

L'accountability, dans notre langage, s'entend historiquement du devoir qu'a le parlementaire-administrateur de rendre des comptes sur sa gestion devant ses pairs. En plus d'avoir à montrer que les transactions financières opérées sous sa gouverne sont faites selon les règles, il doit justifier les orientations qu'il donne à son ministère, évaluer les résultats de ses actions par rapport à ses objectifs. Cette notion s'est élargie dans le temps, (27) pour connoter aussi la responsabilité d'être à l'écoute des nombreux participants au processus politique dans leurs efforts de persuasion et de tenir compte des suggestions provenant de toute part.

On applique aussi ce concept à la **responsabilité personnelle** de l'individu vis-à-vis sa conscience et ses exigences professionnelles. Tout scientifique se sent engagé dans une oeuvre de civilisation qui dépasse les frontières de son pays; on peut ainsi dire que la responsabilité désigne un régime complexe de relations fondé essentiellement sur la liberté, la solidarité, la confiance (28).

**Au niveau institutionnel**, cette responsabilité prend plusieurs formes dans notre régime politique: responsabilité des ministres en Chambre, contrôle judiciaire de l'action administrative, contrôle hiérarchique du ministre sur ces fonctionnaires, contrôle ministériel et parlementaire des plans et activités des organismes administratifs y compris les corporations publiques subventionnées, règles d'éthique applicables respectivement aux juges, aux ministres, aux fonctionnaires, aux professionnels... D'où plusieurs aspects à considérer lorsque l'on parle de responsabilité:

- Responsabilité **d'efficience**: l'on est responsable, en tenant compte du ratio intrants-extrants, de l'utilisation optimum des ressources (aspects quantitatifs).
- Responsabilité **d'efficacité**: l'on est responsable du résultat ou de l'évaluation de l'impact du processus d'éducation (aspects qualitatifs).
- Responsabilité **subjective** ou personnelle: c'est l'éthique de la profession, la conscience de l'acteur, qu'il soit professeur ou autre.
- Responsabilité **politique**: l'on est responsable du contrôle et de l'orientation de l'action, de la détermination des objectifs eux-mêmes.

Lorsque l'on est engagé à un titre ou à un autre dans un processus comme celui de l'enseignement supérieur, tout un faisceau d'influences jouent sur chaque participant et des contrôles s'exercent sur chacun sous forme de sanctions et récompenses: si l'on est recteur, on doit tenter de satisfaire aux demandes des départements et des étudiants et d'obtenir en conséquence de Québec les fonds requis tout en risquant de passer pour trop exigeant à Québec et trop parcimonieux dans le milieu universitaire. Si l'on est professeur, il faut respecter le champ d'enseignement des collègues, faire des recherches pour être *reconnu*, satisfaire les étudiants ou certains groupes et participer en même temps à des comités internes à l'institution.

*Chaque participant, du ministre de l'Éducation jusqu'au professeur, est ainsi soumis à un régime de sanctions et de récompenses qui déterminent sa conduite. On comprend tout de suite qu'il est important d'évaluer le système de récompenses et de sanctions qui est le lot de chaque participant au processus d'éducation.*

b) ***La liberté académique et l'autonomie universitaire***

**La liberté académique** est le droit de l'esprit à se mouvoir librement dans le vaste champ de possibilités offert par le juste, le bon, le beau, le rationnel et le raisonnable (29). Elle constitue très certainement l'une des caractéristiques les plus notables et les plus profondes de la culture occidentale elle-même et elle désigne fondamentalement un statut de la connaissance et de la création comme telles, un statut de l'esprit qui cherche et qui crée dans l'acte même de la recherche. Ce n'est pas une liberté institutionnelle mais une liberté personnelle et, dans la tradition des libertés individuelles, une première valeur à préserver. On comprend de ce fait que la qualité de notre système administratif devra se juger à sa capacité d'assurer le plein exercice de cette liberté.

La liberté universitaire, elle, mieux appelée **l'autonomie universitaire** vise à assurer une distance raisonnable entre l'université et le pouvoir qui s'exerce au-dehors, dans la société globale; elle est en quelque sorte garante de la liberté académique. Mais autonomie ne veut pas dire indépendance: c'est une question de sagesse politique.

### 1.2 *Quelques caractéristiques du système actuel*

Nous ne ferons pas une analyse détaillée des caractéristiques de notre système universitaire ni même des modalités de son contrôle puisque ce mandat incombe au Comité sur l'organisation du système universitaire (C.O.S.). Tout au plus en rappellerons-nous les faits saillants afin d'éclairer nos questions sur l'accountability.

- les principaux intervenants dans la planification et la coordination du système universitaire sont les universités, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le Conseil du trésor, le Conseil des universités, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) et la Fédération des professeurs d'universités du Québec (FAPUQ).
- bien qu'elle ne soit pas rigide, il se fait de la **planification** dans le réseau universitaire, en partie par la voie des stratégies triennales du ministère de l'Éducation du Québec, des plans d'investissement, des opérations sectorielles (Opération sciences appliquées — opération sciences fondamentales

— opération sciences fondamentales — opération sciences de la santé), des opérations du Conseil des universités du type *grandes orientations*, des opérations relatives à l'approbation des nouveaux programmes (ministère de l'Éducation du Québec, Conseil des universités)...;

— le système est **décentralisé**, de sorte que les institutions ont une assez grande liberté d'établir leur programmation dans le cadre de l'enveloppe globale qui leur est attribué.

— certains **contrôles** sont exercés par le ministère de l'Éducation du Québec et le Conseil du Trésor au moment de la détermination des règles budgétaires et des opérations qui en découlent ou au moment de l'élaboration des stratégies triennales. Aucun contrôle systématique de type *évaluation de qualité, productivité ou performance* n'existe à l'égard des activités universitaires.

— le ministère de l'Éducation du Québec ne possède pas de système complet d'information sur la gestion des universités, de sorte qu'une opération comme le décompte des étudiants n'implique pas un contrôle du type *vérification* comme on l'entend dans certains milieux;

— quant aux nominations, le gouvernement est plus témoin qu'autre chose, sauf à l'Université du Québec; même là un processus élaboré de sélection limite l'*arbitraire* du gouvernement, dans le choix des recteurs, par exemple. Ce qui faisait dire aux auteurs du Livre blanc sur le développement culturel que la responsabilité **politique** ne s'exerce à peu près pas au sein des structures administratives des universités.

*En résumé, le système de contrôle est décentralisé et fait confiance à la concertation universitaire, à l'auto-contrôle des institutions, dans l'esprit des chartes ou lois créant les universités* (*30*). Une étude préparée par un groupe de l'Organisation de coopération et de développement économique et le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (O.C.D.E.-C.E.R.I.) pour le colloque de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF) (31) compare les systèmes de contrôle des universités dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique et démontre que le Québec, avec l'Ontario et la Grande-Bretagne, se situe sur l'axe de la décentralisation, au pôle caractérisé par un contrôle a postériori et comportant peu d'examen du détail des activités.

Il faut évaluer à nouveau la situation et tenir compte de l'affirmation de tendances récentes. Certains indices nous portent à croire que les organismes de coordination, dont le gouvernement, semblent vouloir contrôler de façon plus directe les universités; c'est ainsi que par le biais du financement, le ministère de l'Éducation du Québec et le Conseil du Trésor interviennent de façon plus audacieuse qu'auparavant dans la discussion des priorités des universités. Pour sa part, le Conseil des universités constate que l'évaluation à la pièce des nouveaux programmes d'études est peu significative si on ne la situe pas dans un contexte d'évaluation sectorielle pour l'ensemble des universités.

L'évolution des universités au cours des dernières décennies vers un financement public à 90% montre que **la nature même du système universitaire s'est modifiée**, passant d'une *collection* diversifiée d'établissements en majeure partie financés par des fonds privés à un réseau d'établissements en dépendance de plus en plus étroite par rapport à l'état.

## 2 Le cadre général d'exercice des responsabilités

C'est dans ce cadre récent d'un système de financement public des universités que l'exercice des responsabilités pose des problèmes nouveaux; les raisons pour lesquelles on exige des «comptes» des universités se sont modifiées et on se pose des questions sur les formes d'accountability possibles.

### 2.1 *Les motifs d'accountability*

Nous avons regroupé les motifs d'accountability en deux grandes catégories: le souci qui se manifeste de plus en plus dans la société et au gouvernement de faire en sorte que les millions investis annuellement dans l'enseignement supérieur soient socialement rentables et le souci de faire en sorte que les universités aient un taux de productivité qui justifie les efforts collectifs qu'on y investit.

#### a) *la rentabilité de l'enseignement supérieur*

La rentabilité de l'enseignement supérieur est une question complexe qui a fait l'objet d'études nombreuses au début des années '60.

L'enseignement supérieur étant un investissement social dont les retombées ne peuvent se limiter aux dimensions économiques, telles la production de main-d'oeuvre hautement qualifiée, ses résultats ne peuvent être évalués qu'à long terme.

Au plan individuel, les retombées de la formation universitaire sont importantes, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents; les universités forment des individus qui seront productifs pendant 20, 30 et 40 ans de leur vie et qui ont de bonnes chances d'améliorer la qualité du dialogue social. Au plan social, l'enseignement supérieur c'est de l'éducation, c'est-à-dire un changement dans les êtres et c'est de la recherche, c'est-à-dire de la découverte et de la création; choses difficiles à quantifier. Citons à cet égard l'économiste américain Howard Bowen qui a fait une vaste synthèse de la littérature sur l'économie du capital humain: «Les bienfaits de l'université sont très nombreux, inextricablement noués, ils sont souvent précieux, tantôt inattendus, changeants, difficiles à cerner, tantôt tout à fait désastreux et jugés tels par d'aucuns (32).

Reconnaissant la difficulté de mesurer les résultats de l'investissement en enseignement supérieur, l'on doit par ailleurs admettre que la hausse rapide des coûts qui y sont associés soulève la question de sa rentabilité économique. En moins de quinze ans, les dépenses gouvernementales dans l'enseignement supérieur se sont multipliées par 6, les professeurs et les étudiants par 3. En 1960, les frais de scolarité couvraient 40% des dépenses universitaires, en 1975, 10%.

Les salaires des professeurs ont triplé sinon plus durant la même période et l'on sait quelle importance prend la rémunération de ces derniers dans les institutions d'enseignement. Ajoutons que le nombre de professeurs a également augmenté, si bien que le ratio professeurs-étudiants est resté relativement stable (1/11) malgré la croissance de la population étudiante; en effet, la proportion des jeunes âgés de 18 à 24 ans a non seulement doublé depuis 1961, mais leur taux de participation aux études post-secondaires a également doublé. Il faut tenir compte aussi d'une augmentation sensible de la participation des adultes aux études post-secondaires.

On comprend que le budget de l'enseignement supérieur ait atteint en 1978-1979 $670 millions. Si l'on calcule les salaires dont se privent les étudiants réguliers plus les frais de transport, de livres et autres, l'on atteint une somme supérieure à $1,5 milliard. En ajoutant les coûts du collégial II de formation générale et là aussi les salaires sacrifiés par les étudiants et les dépenses inhérentes, on aboutit à au-delà de $2 milliards pour l'enseignement post-secondaire (compris au sens nord-américain du terme), **soit entre 4 et 5% du produit intérieur brut du Québec et entre $4000 et $6000 comme coût moyen par étudiant.**

Est-ce trop? Trop peu en comparaison avec d'autres sociétés? Est-ce rentable pour le Québec? De tous les mémoires que nous avons reçus, seul celui de La Chambre de Commerce de la province de Québec nous fournit des éléments d'analyse un peu fouillés. Ce mémoire soulève le paradoxe suivant (33) «parce que l'augmentation du niveau d'éducation entraine un taux de croissance économique plus élevé, l'augmentation des dépenses publiques en matière d'éducation pourrait s'avérer un prérequis à la diminution des coûts **relatifs** de l'éducation (*i.e. en rapport avec le P.N.B.*).».

Si l'on poursuit dans la ligne du paradoxe, force nous est de constater que la collectivité ne peut laisser la décision d'investir dans l'enseignement supérieur aux seules décisions personnelles des individus; parce que, d'une part, si les rendements monétaires profitent en premier lieu à l'individu, d'autre part, l'investissement en capitaux humains profite à la collectivité en général et, dans certains cas, des subventions pourront être nécessaires pour prévenir des sous-investissements.

La justesse de ce paradoxe est cependant compromise par la baisse du rendement monétaire individuel de l'enseignement supérieur (cf. chapitre III) et par le fait que le rendement élevé de cet investissement social dépend de certaines conditions, i.e., que le plein emploi soit réalisé, que les formations reçues correspondent aux besoins des employeurs et que les coûts n'augmentent pas de façon vertigineuse.

Y aurait-il donc un **point de saturation** au-delà duquel l'investissement dans l'enseignement supérieur serait moins rentable? Si oui, peut-on l'établir pour notre société? Est-ce utile de l'établir? Il est difficile de répondre à de telles questions dans le contexte actuel car les débats sur la valeur de cet investissement ont été soit trop émotifs («L'éducation, c'est comme la santé et l'air pur, on ne peut jamais

en abuser. On ne peut qu'en manquer»), soit trop marqués par le langage des économistes. Même ces derniers ne savent plus au juste comment évaluer cet impact, à preuve le témoignage de l'un d'entre eux: «Il serait déraisonnable de douter de la contribution de l'enseignement et de la recherche au progrès. Mais à la question de savoir si le maximum d'efforts dans l'éducation nous assurait effectivement le maximum de progrès, nous devons répondre que nous ne le savons pas. Ceci ne doit pas nous empêcher d'ailleurs de garder un préjugé favorable procédant du bon sens, lui-même nourri d'observations historiques et qui veut que si un certain effort produit un certain résultat positif, plus d'efforts devraient vraisemblablement conduire à plus de résultats, même si nous ne savons pas de combien plus» (34).

Seul l'humour peut nous permettre de conclure sur une question aussi complexe que la rentabilité de l'enseignement supérieur: «Si vous êtes frustrés de trop payer pour vous instruire, restez donc frustes.» (35)

**b) *La productivité des universités***

La question de la productivité des universités se pose dans un contexte différent selon que l'on se situe dans un système de financement privé ou public. Dans notre système public, le gouvernement est responsable de la répartition de la masse monétaire entre le secteur universitaire et le secteur de la santé, de l'agriculture, de l'environnement...; l'on comprendra qu'il veuille que l'argent versé aux universités permette de produire le plus d'*output* qualitatifs et quantitatifs possibles.

La productivité des universités est une question aussi délicate que celle de la rentabilité de l'enseignement supérieur en général, mais il faut convenir que le problème est plus simple: elle peut s'évaluer à moyen terme (avec une trajectoire historique) et s'appuyer sur des indicateurs quantitatifs qui permettent la comparaison entre les institutions et avec d'autres sociétés. Ces indicateurs sont certes arbitraires (par exemple, le ratio professeurs-étudiants, la production des diplômés versus les étudiants inscrits, la proportion entre les subventions de recherche et la formation de nouveaux chercheurs...) mais ils ont le mérite d'écarter un débat exclusivement centré sur la qualité.

Sur cette question de qualité, nous croyons qu'il est anormal que si peu d'indicateurs de performance aient été développés pour l'évaluer. Il en existe bien sûr quelques-uns qui ne sont pas rendus publics même s'ils ont de l'importance: les étudiants se disent entre eux si tel cours est intéressant ou non, les professeurs s'évaluent entre eux, les organismes subventionnaires classent les chercheurs sur une échelle de qualité, les administrateurs disent d'un département qu'il est productif...

Pour notre part, nous croyons que le développement d'indicateurs de performance et de productivité est un pré-requis pour évaluer de façon un peu rigoureuse les activités universitaires. Nous proposons que les objectifs suivants soient pris en considération dans les débats futurs sur cette question:

1) **le respect de l'efficience**: les universités doivent accomplir leurs fonctions au meilleur coût;

2) **l'aspect efficacité (impact)**: les universités doivent jouer leur rôle le mieux possible, produire des résultats appropriés aux besoins et aux attentes;

3) **la productivité démontrée et la rentabilité de l'investissement**: les universités doivent produire une quantité et une qualité de bénéfices dont la valeur égale ou excède la valeur des ressources utilisées pour les produire;

4) **la responsabilité sociale**: la performance des universités doit tenir compte des notions prévalentes de justice et d'équité.

Cette question d'indicateurs ne doit cependant pas nous faire oublier que le souci d'accountability n'est pas lié qu'à la hausse de l'effort fiscal; il est aussi lié aux préoccupations suivantes:

- les griefs des étudiants qui exigent un enseignement signifiant et approprié; les étudiants veulent voir reconnu leur droit de s'exprimer sur l'enseignement qui leur est destiné;
- les inquiétudes grandissantes sur les pratiques d'admission et de contingentement;
- la demande de participation aux bienfaits de l'enseignement supérieur par des groupes qui en étaient jusqu'ici éloignés;
- les problèmes que soulèvent certaines pratiques éducatives et la puissance des corporations sur la programmation universitaire;

- les conditions de travail des professeurs et leur liberté de faire de la consultation externe;
- l'antagonisme entre les administrations universitaires et les professeurs, mis en relief par la récente syndicalisation et les conflits qui peuvent en découler;
- le manque d'autorité réelle des gestionnaires.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation du Québec s'inquiète du coût unitaire croissant, causé soit par une charge de travail moyenne inférieure aux universités publiques des États-Unis (1 / 11 versus 1 / 15), soit par les conditions de travail des professeurs, soit par le nombre très élevé de programmes et leur durée.

Les universités réagissent vivement à ces tentatives de mesurer leur *productivité* et soutiennent qu'il est très délicat de délimiter la frontière du raisonnable. Encore ici, nous ne pouvons que conclure avec un peu d'humour en disant que tout valable que soit le combat contre l'ignorance, les guerriers gouvernementaux sont entraînés dans d'autres combats. Si bien que les universités devront justifier de plus en plus leurs requêtes et démontrer leur productivité.

### 2.2 *Les options possibles quant à l'exercice des responsabilités*

Il est opportun d'analyser maintenant comment les suggestions faites dans les mémoires et certaines autres propositions nous aident à imaginer des modalités concrètes d'exercice des responsabilités. Dans cet éventail de suggestions, il y a bien sûr des compromis entre l'efficacité et la responsabilité sociale — selon que l'on veut augmenter ou non l'accessibilité; entre l'efficience et l'efficacité — selon que l'on insiste davantage sur les coûts...

#### a) *Les mémoires reçus par la Commission d'étude sur les universités*

Tout d'abord dégageons les éléments qui touchent cette question dans les mémoires des institutions, des associations et syndicats de professeurs, des étudiants et de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

— La majorité des institutions donnent la priorité au principe du pluralisme institutionnel et déclarent nécessaire **le maintien d'un empirisme de bon aloi** comme celui qui a prévalu jusqu'ici dans la coordination entre le gouvernement et les institutions: le dialogue serein, le respect des traditions locales et des particularismes régionaux, voilà en bref les valeurs à préserver.

— Tous reconnaissent la nécessité de rendre la **gestion des universités plus transparente**: soit par un rapport annuel mieux conçu ou par des règles plus claires quant aux informations à publier.

— **Créer une commission parlementaire** qui permettrait un forum annuel sur l'orientation de l'enseignement supérieur.

— **Clarifier le rôle des organismes de coordination**: on suggère même des modifications possibles à la loi du Conseil des universités pour en faire un organisme tampon entre le gouvernement et la société. Au surplus, on souhaite que le rôle du ministère de l'Éducation du Québec soit mieux défini; les stratégies triennales devraient être moins vastes et le ministère de l'Éducation devrait retenir des indicateurs quantitatifs plus globaux.

Quant aux autres mémoires, peu d'entre eux abordent la question de l'exercice institutionnel des responsabilités. Mentionnons cependant celui de La Chambre de Commerce de la province de Québec. On y indique que l'âge médian au Québec est de 28 ans mais que nous sommes en train de passer dans la catégorie des sociétés vieillissantes, et que si nous voulons être capables dans 25 ans de payer les retraites — dont le poids relatif va doubler — sans une ponction fiscale démesurée, il faudra diminuer de 50% l'investissement relatif en éducation, celui-ci passant de 6 à 3% du P.N.B. Faut-il pour autant contingenter l'accès à l'université? La Chambre de Commerce croit que non et suggère des moyens pour améliorer la productivité des universités:

— réduire le temps passé à acquérir une formation universitaire: développer par exemple des modèles conjoints *travail-études*;

— augmenter l'efficacité pédagogique, en utilisant par exemple de nouveaux moyens technologiques;

— accroître la coopération entre les institutions et constituer des réseaux (bibliothèques informatiques, etc.);

— *désinstitutionnaliser* les processus d'apprentissage en innovant: porter l'enseignement à domicile par des moyens technologiques, orienter l'enseignement supérieur vers le milieu de travail et songer à des formules telles le perfectionnement au travail encadré par l'université.

Cet organisme amorce également, dans la visée de la Commission Carnegie, une discussion intéressante sur le partage du fardeau de l'éducation entre la collectivité et les bénéficiaires. Nous y reviendrons brièvement plus loin.

**b) *La Commission Hurtubise et Rowat***

Cette Commission suggère un organisme tampon entre les universités et le gouvernement dont le modèle pourrait varier et dont les pouvoirs porteraient sur les programmes, l'admission et la répartition des crédits entre les institutions.

**c) *Le ministère de l'Éducation du Québec***

L'étude de quelques documents du ministère de l'Éducation du Québec (les stratégies triennales, les documents-réponse aux études de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec sur les indicateurs de productivité...) révèle que l'on privilégie une évaluation des activités universitaires par les institutions elles-mêmes de façon à rendre compte du *comment* de leur administration. De plus, on souhaite une amélioration des système d'information sur la gestion des universités et la production d'un plan de développement axé sur des objectifs opérationnels pour chaque institution. En ce qui concerne la productivité des universités, le ministère de l'Éducation du Québec cherche à développer des indicateurs de mesure adéquats.

**d) *L'approche administrative***

Du côté des *administrativistes* et spécialistes du management, on croit que la gestion de l'enseignement supérieur, comme celle de n'importe quelle entreprise, peut correspondre à un exercice clair et efficace des responsabilités si l'on respecte les exigences suivantes: une large participation de toutes les personnes impliquées, l'assistance technique d'experts, un énoncé clair des besoins et des buts visés, une démarche systématique comprenant un énoncé de stratégies, une budgétisation qui respecte ces dernières, une organisation administrative appropriée et finalement un processus d'évaluation permettant la rétroaction.

**e) *L'approche économique***

L'approche économique suggérée par la Chambre de Commerce de la province de Québec nous porte à croire que certaines solutions intéressantes peuvent être d'ordre économique. Parmi les nombreuses approches économiques de l'éducation, il en est une qui a inspiré certaines réformes dans le système d'enseignement supérieur de sociétés voisines: dans l'état de l'Ohio, par exemple, et en Ontario (Le Conseil économique de l'Ontario a fait des études recommandant de pousser plus loin la politique de tarification des programmes au coût réel).

À partir de l'analyse des conséquences des politiques de gratuité scolaire, du contrôle bureaucratique des institutions scolaires publiques et du traitement inégal fait aux institutions privées, les tenants de cette approche concluent que des modifications dans la dynamique même du système de financement des institutions constituent une façon efficace de restaurer un exercice plus sain des responsabilités. Il s'agit du système appelé aux États-Unis *vouchers for education* et dont les caractéristiques générales sont les suivantes (35):

1) Une distinction est faite entre le financement de l'enseignement, de la recherche et des services au milieu. La recherche et les services au milieu sont financés par projet selon des normes particulières.

2) En ce qui concerne le financement de l'enseignement, les règles générales suivantes s'appliquent:
   - les universités ne reçoivent plus de subventions globales;
   - les universités tarifent leurs programmes au coût réel (par exemple, pour 30 crédits en sociologie le coût serait de $3 000; en médecine, $10 000) et les étudiants paient ce prix;
   - comme la majorité des étudiants n'auraient pas les moyens de payer ce prix, l'état les aiderait financièrement en relation inverse à leur capacité de payer. Il existe plusieurs possibilités de crédits et de dons aux étudiants: les crédits (taxables ou non) peuvent varier avec la

taille des familles, le niveau de pauvreté, la situation des étudiants (handicapés...), la région, le genre et le niveau d'études, etc.

Les principes sur lesquels s'appuie ce système peuvent se résumer ainsi:

- en aidant **l'étudiant** et en lui versant directement l'argent, on lui procure un pouvoir de contrôle en même temps qu'on lui fait prendre conscience de l'importance des fonds collectifs mis à sa disposition: indirectement on stimule son sens de la responsabilité;
- en aidant les consommateurs plutôt que les *producteurs de cours* i.e. **les professeurs**, on croit que ces derniers vont être portés à répondre en priorité aux demandes des étudiants. Au surplus, on stimule leur sens de la responsabilité en leur faisant prendre conscience des coûts réels de leurs activités;
- en ne finançant plus globalement **les institutions**, on les place dans une situation où les administrateurs et les professeurs doivent prendre des risques et assumer des responsabilités nouvelles (par exemple, fermer des programmes non productifs, rationaliser les banques de cours...). Donc on restaure une pression permanente pour faire baisser les coûts, ou du moins les contrôler effectivement.

Il convient d'indiquer ici que ce ne sont là que quelques caractéristiques mises en évidence par le Comité et que les variantes de ce système sont nombreuses; le système est appliqué différemment selon les objectifs et les contraintes.

### 3 Les aménagements souhaitables en vue de garantir l'exercice des responsabilités

L'examen des enjeux en cause et des motifs d'accountability nous ramène à nouveau au dilemme dont nous avons fait état au début de ce chapitre: est-il possible de composer avec ce dilemme? L'autonomie et l'accountability sont-elles nécessairement en conflit? Le système actuel offre-t-il des garanties suffisantes pour l'exercice des responsabilités?

#### 3.1 *Les limites du système actuel*

##### a) *par rapport aux objectifs d'accessibilité et d'égalité*

C'est au nom du *WELFARE STATE* que l'état est intervenu massivement depuis quinze ans dans l'enseignement supérieur: en nationalisant les collèges, on optait pour une orientation communautaire plutôt qu'individuelle. Afin d'assurer l'égalité et dans une démarche implicite vers la gratuité, on a *gelé* les frais de scolarité pour les universités si bien que les subventions gouvernementales représentent aujourd'hui 90% des budgets universitaires.

Cette réforme d'esprit bureaucratique qui inspire un financement des institutions par mode de subvention plutôt qu'un financement des individus, qui se matérialise par une politique salariale qui paie à la valeur du diplôme et non au mérite, vient de voir son aboutissement logique dans la syndicalisation des professeurs; désormais, ce sont eux qui détiennent le pouvoir, bien plus que les administrateurs et les étudiants.

La dynamique actuelle s'appuie sur la règle de la concentration des bénéfices et de la distribution du fardeau: un peu plus d'impôt sur le revenu pour la grande majorité, beaucoup d'éducation supérieure pour quelques-uns. Car il n'est pas hors de propos de le rappeler: bien que l'on reconnaisse que l'enseignement supérieur ait des retombées positives pour l'ensemble de la collectivité, il y a quand même 10% des québécois qui en ont des retombées plus directes; ce sont ceux qui ont ou ont eu accès à l'université.

L'étude des données concernant ce 10% de la population révèle, comme nous l'avons indiqué au chapitre I, qu'il s'agit avant tout d'individus des classes moyennes et aisées. *En fait, l'atteinte très partielle des objectifs d'égalisation des chances nous amène à conclure qu'assurer l'égalité par la gratuité et l'uniformité est dans la réalité une politique socialement régressive. D'autres diront en termes plus radicaux que le dogme de l'égalité n'est qu'une intention, un voeu, mais que dans les faits, les plus aisés ne paient pas le vrai prix de ce qu'ils consomment et que le reste de la population paie la différence.*

Ce constat apparaîtra à première vue très sévère mais il nous semble fondé et lourd de conséquences si l'on vise réellement l'égalité des chances. On est ainsi amené à évaluer les effets des politiques actuelles de gratuité scolaire quasi-complète (les frais de scolarité ne représentant qu'une petite partie des coûts réels de la formation, surtout en médecine, en art dentaire ...) et à reconnaître que la répartition des bénéfices pose des problèmes de

deux ordres: **pour les étudiants**, elle favorise ceux qui proviennent de classes sociales déjà bien nanties et **pour les institutions**, elle défavorise celles des régions périphériques car le système de subventions se base sur un coût moyen / étudiant établi à l'échelle de la province, alors que l'on sait que les coûts unitaires sont plus élevés parce que les étudiants sont moins nombreux.

**b) *par rapport à l'exercice des responsabilités***

Le système actuel de financement et de contrôle des universités est de plus en plus bureaucratique et comporte des lacunes graves quant à l'exercice des responsabilités. *Il se caractérise par la domination des détenteurs des ressources (professeurs, administrateurs...) sur les consommateurs de services que ce soit des individus ou des groupes. Il ne s'agit pas de mettre en cause l'honnêteté des professeurs ou des administrateurs, ni même leurs intentions. Il s'agit de reconnaître que la logique du système actuel aboutit à ne pas soumettre les décideurs aux vraies préférences des étudiants et des groupes sociaux.*

Les seuls moyens d'influencer les décideurs sont de **type incitatif**, ce qui n'est pas sans limite comme en font foi les difficultés que rencontre le Conseil des universités, par exemple, lorsqu'il cherche à rationaliser le développement d'un secteur de programmes en fonction des besoins. Ils sont aussi d'ordre financier.

Ce sont ces derniers moyens qu'utilise le gouvernement. Comment s'en sert-il? En passant de simple pourvoyeur de fonds à contrôleur. Si l'on regarde en effet attentivement le rôle du gouvernement depuis 15 ans, que constate-t-on? Plus il a mis de fonds à la disposition des universités, plus il s'est trouvé à poser de jugements de valeur sur la façon de les distribuer. Tout en répétant ici que nous sommes dans une des sociétés où le gouvernement est le moins interventionniste, pour ce qui est des conditions posées à l'octroi de fonds publics, il reste que pour fins de détermination de la masse budgétaire propre à l'enseignement supérieur, les demandes des institutions sont regardées de plus près qu'auparavant.

De sorte que par le financement, le gouvernement exerce des contrôles indirects qui sont souvent arbitraires. Qui sait si un jour, le ministère de l'Éducation du Québec ne finira pas par croire qu'il peut plus sagement que les institutions elles-mêmes décider du moindre détail dans la répartition des fonds.

En agissant de la sorte, le gouvernement restreint le cercle des personnes qui exercent des contrôles et des responsabilités: les négociations se font de plus en plus entre les administrateurs des universités et les technocrates du gouvernement. Au surplus, les administrations universitaires étant peu portées à diffuser des informations détaillées sur les dépenses, les professeurs, les étudiants et le personnel de soutien travaillent dans un contexte où ils ne connaissent à peu près rien des coûts réels de leurs activités.

Dans ce processus, la bureaucratie universitaire (administrateurs et professeurs) jouit d'un très grand pouvoir de discrétion, ce qui a pour conséquence qu'il se développe, souvent de façon inconsciente, diverses formes d'inefficacité: surspécialisation de certains programmes, excès de personnel administratif et suréquipement, avantages accordés aux diverses catégories de personnels... Autrement dit, on confond l'investissement maximum avec l'optimum, toujours en invoquant l'intérêt public.

**c) *par rapport aux exigences de l'autonomie***

La reconnaissance de l'autonomie universitaire et le respect de la liberté académique nous semblent intimement liés et, à certains égards, dépendants de la garantie qu'offrent les universités de maintenir des STANDARDS de qualité sur le contenu et le déroulement général des activités d'enseignement et de recherche et sur la sélection du personnel qui en est responsable. Or, nous sommes inquiets de l'évolution de ces standards, maintenant qu'ils sont en partie négociés entre des administrateurs et des syndicats, dans un contexte qui n'est pas toujours propre à favoriser la responsabilité sociale et l'intérêt de l'étudiant.

En conclusion, notre diagnostic sur le système actuel est qu'il comporte des faiblesses importantes et permet à trop d'universitaires de se dérober en prétextant l'autonomie des universités. Mais celles-ci devant compter de plus en plus sur les fonds publics, il est prévisible que l'état interviendra davantage pour rationaliser l'utilisation des sommes qu'il fournit et qu'il aura ainsi tendance à réduire l'autonomie des institutions.

### 3.2 *Des aménagements réalistes*

**a) *Une orientation possible.*** Une façon d'éviter les méfaits du système actuel serait de puiser dans l'approche économique décrite dans la

section 2 quelques éléments qui nous permettraient de l'améliorer dans le sens d'une resituation des responsabilités à tous les niveaux où elle doivent s'exercer et d'atteindre les objectifs d'accessibilité proposés.

L'adaptation du modèle économique comme tel nous apparaît irréaliste dans le contexte actuel; notre mode de financement ne peut être modifié radicalement. L'on pourrait cependant songer aux changements suivants:

- dissocier le financement de la recherche et des services au milieu de celui de l'enseignement. financer les deux premiers par projet à court ou à moyen terme;
- modifier le financement de l'enseignement:
  1. établir le coût réel des programmes et faire varier progressivement les frais de scolarité (comme en Ontario). Ainsi les frais de scolarité seraient différents selon l'institution, le secteur, le cycle...
  2. Instaurer au niveau du gouvernement le principe de **l'aide SÉLECTIVE.**

     D'une part, l'aide sélective aux **étudiants**, en fonction de leurs revenus actuels ou futurs.

     D'autre part, l'aide sélective aux **institutions** à partir de critères à définir:
     - fonds spéciaux pour l'investissement (locaux, équipements, bibliothèques...);
     - fonds spéciaux pour le développement de nouveaux programmes, en particulier dans les régions périphériques;
     - etc.

Ces changements progressifs, du moins pour l'aide sélective aux étudiants, ne nécessiteraient pas de transformations majeures; ils pourraient être conçus dans le prolongement du système des prêts et bourses du ministère de l'Éducation du Québec. *Dans le contexte budgétaire actuel, s'il est vrai que l'enveloppe globale consacrée à l'enseignement supérieur n'est pas appelée à augmenter beaucoup, le système de l'aide sélective est un des seuls moyens de re-distribuer l'argent différemment entre les agents: c'est ainsi que l'on pourrait fournir de l'aide financière aux adultes et une aide substantielle aux étudiants de classes défavorisées.*

À ceux qui rétorqueraient que l'on ferait ainsi fi de l'idéal démocratique, nous répétons qu'il n'est que partiellement réalisé dans le système actuel. Pensez aux futurs médecins qui viennent généralement de familles aisées, dont le programme est coûteux et dont les revenus futurs seront élevés. Que fait-on quand on leur dispense l'éducation supérieure gratuitement ou au même prix que les futurs diplômés en arts? Et que dire des deux groupes que l'on aide alors que les statistiques du revenu personnel indiquent que les revenus des gradués à qui l'on donne sont nettement supérieurs à ceux des cultivateurs à qui l'on prête? Si on parle d'égalité des chances, il faudrait penser à tous les jeunes de 20 ans et non seulement à ceux qui aspirent à l'université.

**RECOMMANDATION NO 17**

Compte tenu de ce qui précède, le *Comité sur l'université et la société québécoise* recommande que:

— La *Direction générale de l'enseignement supérieur*, dans le cadre de ses travaux sur le système de financement, évalue l'opportunité de retenir certains éléments suggérés ci-haut.

— La *Direction générale de l'enseignement supérieur*, dans le cadre du système de prêts et bourses, évalue en quoi la formule de l'aide sélective aux étudiants (conjuguée avec la hausse progressive des frais de scolarité) pourrait s'avérer intéressante pour le développement des études post-secondaires.

**b) *Quelques propositions.*** Le débat que nous soulevons sur le choix entre deux modèles apparamment extrêmes ne doit pas pour autant nous faire oublier les nombreuses suggestions faites dans les mémoires. Il est clair, par exemple, que le système d'accountability doit comporter des règles de responsabilité des universités et de ses participants vis-à-vis l'état fournisseur de fonds et aussi vis-à-vis la société comme telle. Ces règles doivent-elles être inscrites dans une loi-cadre des universités? Une telle mesure garantirait-elle davantage la liberté académique et un exercice équilibré et démocratique des responsabilités?

Indépendamment de la réponse qu'on peut fournir à cette question ou de l'opinion qu'on peut avoir sur la gratuité, tous conviendront que certaines règles ou pratiques demeurent désirables. Nous en proposons quelques-unes:

**RECOMMANDATION NO 18**

Le Comité sur l'université et la société québécoise recommande que les universités, le gouvernement et le Conseil des universités évaluent les propositions suivantes et y donnent des suites concrètes selon leur niveau de responsabilité:

- Un dialogue entre le ministère de l'Éducation du Québec et les institutions tenant compte des plans de développement établis par les établissements, d'une analyse d'ensemble faite par le ministère de l'Éducation et d'une évaluation conjointe des résultats.
- Une discussion parlementaire annuelle sur les universités avec participation des institutions.
- Un rapport annuel public par chaque institution universitaire, présenté sous une forme renouvelée et ayant un caractère moins administratif.
- Des chroniques régulières dans les média sur les activités universitaires: recherche, innovations, vulgarisation de résultats...
- Un système public d'informations fiables, notamment sur les clientèles universitaires, les coûts des programmes, les masses salariales...
- La diffusion des résultats des études concernant le coût réel des programmes universitaires afin de sensibiliser la communauté (professeurs — étudiants — administrateurs...) à la valeur des investissements sociaux en cause.
- La mise au point d'indicateurs de performance et de productivité (de type qualitatif et quantitatif) et leur application selon les mécanismes connus.
- Des corporations universitaires dont la composition est équilibrée (administrateurs, professeurs, public, étudiants... du genre exposé dans le Livre blanc sur les collèges) et des fonctions précises.

**CONCLUSION**

Nous avons voulu dans ce chapitre montrer jusqu'à quel point le système actuel peut difficilement répondre aux objectifs d'accessibilité proposés dans ce rapport et aux exigences nouvelles de l'accountability.

Nous sommes conscients par ailleurs que l'orientation que nous suggérons ne va pas dans le sens des décisions collectives au Québec; cependant, nos choix quant à un optimum à définir nous amènent à mettre en évidence la formule de l'aide sélective, surtout si l'enveloppe globale consacrée à l'enseignement supérieur n'augmente pas de façon importante. Toutefois, la décision récente du gouvernement québécois de procéder à une réforme de la fiscalité municipale, qui s'éloigne du modèle traditionnel du *welfare-state*, nous permet de croire que les suggestions faites par le Comité seront étudiées selon leur mérite.

**NOTES**

(27) On renvoie le lecteur au texte de M. K. KERNAGHAN, publié en appendice du rapport de la Commission d'étude sur l'avenir des universités, où cette question est traitée en détail.

(28) On renvoie le lecteur au texte de M. J.P. AUDET, publié en appendice du rapport de la Commission d'étude sur l'avenir des universités.

(29) cf. NOTE 28.

(30) Tiré du document cité à la NOTE 2.2, p. 21.

(31) On renvoie le lecteur à la bibliographie générale publiée par la Commission d'étude sur l'avenir des universités; on y trouvera la liste complète des textes publiés pour ce colloque.

(32) "The outcomes (of Higher Learning) are numerous, complexly interrelated, often subtle, sometimes unintended, unstable over time, difficult to substantiate, sometimes negative and juged differently by different observers."

BOWEN, Howard, R.: **Investment in Learning. The individual and social value of American Higher Education**, Jossey Bass, 1977.

(33) Mémoire de la Chambre de Commerce de la province de Québec* (cf NOTE 13), p. 12.

(34) THUR, O.E.; «L'enseignement supérieur: illusion et réalités.» traduit du russe, in **STOA**, II, No 2, 1972, p. 29.

(35) "If you think education is expensive, try ignorance". (Ann Landers).

(36) On renvoie le lecteur au rapport du Comité sur l'organisation du système universitaire qui traite en détail de ce système de financement ainsi qu'à un article de Guy Lassonde intitulé: «Un nouveau mode de financement du post-obligatoire»,* in les actes du colloque de l'Association canadienne des dirigeants de l'éducation des aduites des universités de langue française (ACDEAULF): **Financement de l'enseignement supérieur et l'éducation permanente**. Université de Sherbrooke, 1978, pp. 59 à 66.

# Conclusion générale

Au cours des deux dernières décennies, des efforts importants ont été déployés pour amorcer et accélérer un mouvement d'adaptation des universités à notre société qui entrait dans une étape nouvelle de son développement. Des progrès immenses ont été accomplis; en ce sens nos recommandations veulent être bien davantage des invitations à poursuivre, à accélérer, à rectifier parfois ce qui a été fait que des critiques ou des remises en question fondamentales.

Il ne s'agit pas de recommencer ni de faire une réforme de structures; la société a évolué, ses caractéristiques se sont dégagées avec plus de précision et nous avons appris à connaître un peu mieux ses exigences et ses dynamismes. C'est de cet ensemble d'expériences qu'il faut savoir s'inspirer pour mieux articuler l'université à la société, pour faire en sorte que l'interdépendance qui les lie soit un facteur de dynamisme.

La réflexion que nous avons faite au sein du Comité nous a amenés à mettre en priorité un objectif, l'accessibilité, et à en suggérer des applications concrètes. Nous sommes conscients que cet objectif impose des choix aux universités: elles ne peuvent être à la fois tout pour tout le monde et bien gérer leurs ressources. Mais personne ne fera ces choix à leur place: ce sont les universitaires eux-mêmes dans le cadre des divers départements, facul-

tés, commission d'étude... qui les feront. Ce faisant, ils redéfiniront la relation université-société.

L'objectif d'accessibilité pose également un défi à l'état qui doit évaluer constamment si les moyens mis en oeuvre pour atteindre l'égalité des chances nécessitent des ajustements ou des correctifs. L'état doit en plus évaluer dans quelle mesure le cadre actuel d'exercice des responsabilités des universités répond aux exigences de l'accountability et donner, au besoin, une impulsion pour effectuer les changements requis.

Par la présentation de ce rapport, le Comité souhaite animer de façon positive le dialogue entre les universités, l'état et les multiples agents sociaux avec lesquels elles sont en relation afin de redéfinir les exigences de l'interdépendance.

# Liste générale des recommandations

## L'ACCESSIBILITÉ AUX INSTITUTIONS

***Recommandation no 1***

Le Comité recommande qu'en cherchant à atteindre un plus haut degré de scolarisation, l'on porte une attention particulière:

- à l'origine des clientèles nouvelles;
- aux groupes d'âge dans les clientèles nouvelles afin de pallier au phénomène d'abandon des études par les jeunes et d'augmenter le taux de passage aux études avancées;
- aux problèmes chroniques des régions périphériques, afin de leur fournir les ressources requises pour assurer l'égalité des chances;
- aux caractéristiques propres aux cycles d'études
  - au 1er cycle: tenir compte de l'influence de la durée des programmes;
  - au 2e et 3e cycles: distinguer les secteurs de pointe et stimuler l'excellence;
- aux perspectives d'emploi dans la société.

***Recommandation no 2***

Compte tenu de l'importance de ces variables (incitation culturelle, goûts, aptitudes...), le Comité recommande que:

— l'on porte une attention particulière à chacune des variables et qu'en particulier, soient identifiés des moyens concrets pour atténuer leurs effets anti-accessibilité;

— les moyens mis en oeuvre par l'état tiennent compte du fait que les politiques d'accessibilité n'ont pas eu jusqu'à présent les effets de démocratisation souhaités. En particulier, il est urgent de songer à des moyens d'incitation (culturels et financiers) pour aider les étudiants potentiels venant de groupes sous-représentés à l'université.

***Recommandation no 3***

Le Comité recommande que:

— le Conseil des universités et le ministère de l'Éducation du Québec poursuivent leurs études sur la situation des universités en région périphérique afin d'identifier les moyens à mettre en oeuvre pour leur permettre de jouer leur rôle.

***Recommandation no 4***

Le Comité recommande:

— la disparition de la distinction ambigüe entre jeunes et adultes et de la règle de 22 ans d'âge;

— la constitution de deux grandes catégories d'étudiants:
  1. les étudiants du cheminement continu;
  2. les étudiants de cheminements complexes (que l'on pourra regrouper selon quelques types généraux).

  Chacune de ces catégories incluant:
  - des étudiants à temps plein;
  - des étudiants à temps partiel.

— qu'à l'admission, l'étudiant ne soit plus classé selon sa catégorie d'âge mais selon:
  - ses connaissances acquises;
  - ses expériences accumulées.

— que le concept de «cheminement» devienne un concept-clé dans ce système et qu'il soit distinct du concept de «programme».

**L'ACCESSIBILITÉ À UNE FORMATION DE QUALITÉ**

***Recommandation no 5***

Le Comité recommande que(

— le ministre de l'Éducation, après avoir consulté les institutions, le Conseil des universités et le Conseil des collèges, établisse des critères de partage des programmes se situant dans la «zone-grise» cégep-université et en fasse connaître les modalités d'application pour fins de financement.

***Recommandation no 6***

Le Comité recommande que la définition suivante des termes soit retenue:

- Le mot **programme** désigne l'ensemble d'un plan de formation proposé par une institution; c'est toujours une réalité institutionnelle.
- Le mot **prospectus** désigne le document décrivant un programme.
- Le mot **devis** désigne la description des activités de formation proposées aux étudiants.
- Le mot **cheminement** désigne la version personnelle qu'un étudiant se donne d'un programme.

***Recommandation no 7***

Le Comité recommande que tout programme universitaire de 1er cycle comprenne:

- **Un profil de formation.**
- Un **devis** de l'ensemble des activités de formation comprenant: les exigences de l'université pour l'obtention d'un diplôme, les moyens offerts pour l'obtenir et les possibilités de cheminement personnel. Ce devis s'apparente à ce qui s'appelle actuellement liste des cours.
- Une **séquence** théorique de réalisation.

***Recommandation no 8***

Le Comité recommande que le devis des activités de formation comprenne trois blocs soit:

Un **bloc A** d'activités visant à l'acquisition par l'étudiant de connaissances, d'habiletés et d'éléments culturels essentiels à la pra-

tique de la science, de l'art ou de la profession choisis. Il devrait y avoir un nombre plus élevé de cours obligatoires que dans les deux autres blocs.

Un **bloc B** d'activités visant à intégrer les connaissances acquises en « A » dans un ensemble plus vaste de connaissances et de pratiques et dans un contexte culturel plus ample. Ce bloc pourrait comporter beaucoup d'activités au choix.

Un **bloc C** d'activités visant à parfaire la formation générale de l'étudiant selon ses goûts, aptitudes et intérêts. Dans ce bloc, un maximum de liberté serait laissé à l'étudiant. Les cours qui y seraient donnés devraient être conçus comme des synthèses pour personnes non spécialisées; ils s'adresseraient à tous les étudiants d'une université sans pré-requis particuliers.

Les blocs B et C doivent s'inscrire dans la suite de la formation déjà acquise au cégep.

***Recommandation no 9***

Le Comité recommande le partage des responsabilités suivant pour assurer que le caractère propre de chacun des blocs soit maintenu:

Que le **bloc A** soit confié à la responsabilité d'un département, module ou l'équivalent et que les cours de ce bloc soient réservés exclusivement aux étudiants du programme.

Que le **bloc B** soit confié à la responsabilité d'un ensemble plus large, faculté, famille ou secteur et que les cours de ce bloc puissent être ouverts aux étudiants de programmes connexes et complémentaires.

Que le **bloc C** soit confié à la responsabilité de l'université, Commission du 1er cycle ou l'équivalent et que les cours de ce bloc soient laissés au choix de l'étudiant.

***Recommandation no 10***

Le Comité recommande, pour assurer que la spécialité ne réenvahisse tout l'espace d'un programme par le biais des crédits:

qu'un **bloc C** compte toujours au moins 15 crédits;

qu'un **bloc B** compte toujours au moins 30 crédits;

qu'un **bloc A** compte normalement 45 crédits et que s'il doit en compter plus, cela se fasse en dépassant la limite minimale des 90 crédits pour l'ensemble.

***Recommandation no 11***

Le Comité recommande que dans le cas des programmes généraux, l'on respecte les conditions suivantes:

que le **bloc A** soit constitué de cours portant sur un grand champ de connaissances ou un objet de caractère multi-disciplinaire: sciences de la nature, sciences de la santé, sciences de l'homme, arts et lettres, ou l'environnement, la santé, etc.;

que le **bloc B** soit constitué de cours du même type que ceux du **bloc A**, mais portant sur un autre champ de connaissances, ou un autre objet;

que le **bloc C** soit constitué au goût de l'étudiant comme dans le modèle général.

## L'ACCESSIBILITÉ AU MARCHÉ DU TRAVAIL

***Recommandation no 12***

Le Comité recommande que:

— Les études portant sur les facteurs qui influencent le lien entre la formation universitaire et l'emploi soient poursuivies et que les universités en dégagent les conséquences utiles à la révision de certains de leurs programmes.

***Recommandation no 13***

Le Comité recommande:

- que dans le cadre du mandat confié par le ministre de l'Éducation au Conseil des universités et à l'Office des professions, l'on porte une attention spéciale à l'étude des motifs officiels et officieux de contingentement, des pratiques en vigueur et de leur conséquence sur l'accessibilité aux programmes.

***Recommandation no 14***

Le Comité recommande:

— que des études soient menées sur le marché du travail, i.e. les principaux facteurs qui influencent l'offre et la demande de main-d'oeuvre hautement qualifiée.

— que soit créée une banque centrale de données sur l'état de la main-d'oeuvre haute-

ment qualifiée qui comprendrait des informations sur les fonctions de travail et la multitude des formations qui y sont associées, sur les besoins prévisibles et sur la situation des diplômés. Un organisme central devrait être responsable de la mise à jour de ces données en collaboration avec les entreprises et les institutions.

- que cet organisme diffuse les résultats de ses recherches et mette à la disposition des institutions les données susceptibles de les aider à adapter leurs programmes.

— que soient installés, dans des lieux publics, indépendants des institutions d'enseignement, (centres d'achats, caisses populaires, bibliothèques publiques...), des kiosques d'information reliés à l'organisme central ci-haut mentionné et responsables de fournir à la population des informations concernant le marché du travail et les exigences de formation qu'il comporte, selon les secteurs.

— que les institutions collégiales et universitaires mettent en priorité l'amélioration de leur service d'information et d'orientation et qu'en particulier, une attention spéciale soit portée aux besoins des individus déjà sur le marché du travail.

— que la collaboration entre le ministère de l'Industrie et du Commerce, l'Office de planification et de développement du Québec, certains ministères sectoriels et les universités, soit encouragée afin de poursuivre les programmes ***Intégration de stagiaires*** et *Uni-PME* et de faire d'autres expériences semblables.

## L'ACCESSIBILITÉ AUX SERVICES UNIVERSITAIRES

### *Recommandation no 15*

Le Comité recommande:

— que le Conseil des universités, en collaboration avec les universités, propose une nouvelle définition des activités regroupées sous le vocable: «services à la collectivité»;

— qu'une attention spéciale soit portée aux:
  - coûts des projets et à leurs modes de financement;
  - modes de rémunération des professeurs;
  - critères de sélection des groupes éligibles;
  - risques de concurrence avec des organismes privés et publics;

— que des recommandations soient faites au gouvernement sur le financement éventuel de ces services, en tenant compte du fait que les budgets consacrés à l'enseignement supérieur ne doivent pas être utilisés indirectement pour apporter des solutions à des problèmes propres à d'autres secteurs de la société.

### *Recommandation no 16*

Le Comité recommande:

— que des modes de financement appropriés à un nombre limité de projets-pilote soient prévus par la Direction générale de l'enseignement supérieur grâce à des fonds tirés des budgets de l'enseignement supérieur ou s'il y a lieu, des budgets des ministères sectoriels concernés;

— qu'une évaluation de ces expériences soit faite en collaboration avec le Conseil des universités et les institutions concernées afin de dégager des solutions à long terme.

## LES RESPONSABILITÉS ENVERS LA SOCIÉTÉ

### *Recommandation no 17*

Le Comité recommande que:

— La Direction générale de l'enseignement supérieur, dans le cadre de ses travaux sur le système de financement, évalue l'opportunité de retenir certains éléments suggérés au chapitre V.

— La Direction générale de l'enseignement supérieur, dans le cadre du système de prêts et bourses, évalue en quoi la formule de l'aide sélective aux étudiants (conjuguée avec la hausse progressive des frais de scolarité) pourrait s'avérer intéressante pour le développement des études post-secondaires.

### *Recommandation no 18*

Le Comité recommande que les universités, le gouvernement et le Conseil des universités évaluent les propositions suivantes et y donnent des suites concrètes selon leur niveau de responsabilité:

— Un dialogue entre le ministère de l'Éducation du Québec et les institutions tenant compte des plans de développement établis par les établissements, d'une analyse d'ensemble faite par le ministère de l'Éducation et d'une évaluation conjointe des résultats.

— Une discussion parlementaire annuelle sur les universités avec participation des institutions.

— Un rapport annuel public par chaque institution universitaire, présenté sous une forme renouvelée et ayant un caractère moins administratif.

— Des chroniques régulières dans les média sur les activités universitaires: recherche, innovations, vulgarisation de résultats...

— Un système public d'informations fiables, notamment sur les clientèles universitaires, les coûts des programmes, les masses salariales...

— La diffusion des résultats des études concernant le coût réel des programmes universitaires afin de sensibiliser la communauté (professeurs — étudiants — administrateurs...) à la valeur des investissements sociaux en cause.

— La mise au point d'indicateurs de performance et de productivité (de type qualitatif et quantitatif) et leur application selon des mécanismes connus.

— Des corporations universitaires dont la composition est équilibrée (administrateurs, professeurs, public, étudiants... du genre exposé dans le Livre blanc sur les collèges) et des fonctions précises.